



**Jag kom, jag läste tyst, jag...**  
En kvalitativ studie om tyst läsning i klassrummet

I came, I read silently, I...

Irma Borg & Hanna Svensson

Akademien för utbildning, kultur  
och kommunikation  
Svenska  
Examensarbete i lärarutbildningen  
Avancerad nivå  
15 hp

Handledare: Anna Jungstrand

Examinator: Eva Hultin

Termin 8      År 2023



Akademien för utbildning  
kultur och kommunikation

EXAMENSARBETE  
SVAO42 15 hp  
Termin 8 År 2023

## SAMMANDRAG

---

Borg, I. & Svensson. H.

Jag kom, jag läste tyst, jag ...  
En kvalitativ studie om tyst läsning i klassrummet

I came, I read silently, I ...

Årtal: 2023 Antal sidor: 46

---

Syftet med denna uppsats är att undersöka och fördjupa kunskapen angående hur lärare i årskurs 1-3 berättar att de arbetar med elevers tysta läsning. Metoden som användes för att samla in data var kvalitativa, semistrukturerade intervjuer. Åtta informanter deltog i studien. Data från intervjuerna transkriberades och sorterades, för att slutligen analyseras och diskuteras. Det resultat som framkom under studien visar att lärare använder olika arbetssätt, så som olika regler och åtaganden medan eleverna läser. Resultatet visar också att lärare anser att eleverna utvecklar olika typer av färdigheter, bland annat läsflyt och ordförståelse när eleverna läser tyst. Slutligen visar resultatet också att lärare delar ut olika uppgifter till eleverna kopplat till det lästa, som exempelvis bokrecensioner.

---

Nyckelord: barnbok, lågstadiet, läsförmåga, läsglädje, läsuppgifter, tyst läsning, vägledning.

# Innehållsförteckning

1. Inledande text och problemområde .....	1
1.1 Syfte och forskningsfrågor.....	3
1.2 Disposition.....	3
2. Forskningsbakgrund .....	4
2.1 Definition av tyst läsning .....	4
2.3 Styrdokument.....	4
2.4 Läromedel från Skolverket .....	6
2.5 Forskningslitteratur .....	7
2.5.1 Tyst läsning i klassrummet .....	7
2.5.2 Val av bok .....	8
2.5.3 Uppföljning och återkoppling av det lästa .....	9
3. Teoretiskt perspektiv.....	11
3.1 Sociokulturellt perspektiv.....	11
3.2 Livsvärldsfenomenologi.....	12
4. Metod och material.....	14
4.1 Metod .....	14
4.2 Genomförande .....	14
4.2.1 Urval .....	14
4.2.2 Databearbetning.....	15
4.2.3 Databearbetning.....	16
4.2.4 Analys av resultat .....	17
4.3 Tillförlitlighet .....	17
4.4 Forskningsetik.....	18
5. Resultat och analys.....	19
5.1 Resultat.....	19
5.1.1 Tillfällen då eleverna läser.....	19
5.1.2 Regler kring tyst läsning .....	20
5.1.3 Val och tillgänglighet av böcker.....	21
5.1.4 Vad lärarna gör medan eleverna läser .....	22
5.1.5 Främja elevers läslust.....	24
5.1.6 Utveckla elevers läsförmåga.....	25
5.1.7 Uppgifter till det lästa.....	26
5.2 Analys .....	27
5.2.1 Lärares arbetssätt med tyst läsning .....	27

5.2.2 Den tysta läsningens bidragande till undervisningen.....	30
5.2.3 Uppföljning av det lästa.....	32
6. Diskussion.....	34
6.1 Resultatdiskussion.....	34
6.2 Metoddiskussion.....	38
6.2.1 Pålitlighet och trovärdighet.....	38
6.2.2 Sanningskriterier.....	39
7. Avslutning.....	40
7.1 Sammanfattande slutsatser.....	40
7.2 Framtida forskning.....	41
Referenslista.....	42
Bilaga 1.....	45
Bilaga 2.....	46

# 1. Inledande text och problemområde

Tyst läsning, ett inslag i undervisningen som går under många namn. Vad är tyst läsning? Innebär det att eleverna sitter tysta försjunkna i en skönlitterär bok eller är innebörden något annat? Vad syftar egentligen den tysta läsningen till?

I en rapport från Skolverket (2007, s. 11) skrivs det att eleverna sällan samtalar om det lästa. I rapporten nämns det också att lärare anser att samtal om det lästa är resurs- och tidskrävande. Detta för att det sällan beskrivs som lyckat att samtala om det lästa i helgrupp. Ska dessa samtal genomföras i mindre grupper ses dessa samtal som svåra att genomföra. Dessa typer av samtal ställer även krav på lärares kunskaper angående en viss specifik bok eller liknande.

I läroplanen för grundskolan står det skrivet att eleverna bland annat ska arbeta med gemensam och enskild läsning, förstå och tolka ord och kunna återge innehållet från det lästa (Skolverket, 2022, s. 225). Detta är färdigheter som tränas via elevernas tysta läsning.

I bedömningsstödet i svenska för årskurs 1-3 står det i avstämning A att elever, oavsett om läsningen sker tyst, individuellt eller via högläsning behöver samtala om det lästa, ställa frågor och diskutera om bokens handling och fortsättning. Detta för att fördjupa sina förmågor om att leva sig in i en text, saga, berättelse eller faktatext. Då får man möjlighet att förstå det som inte uttrycks direkt i texten. Samtalet kan även utveckla förmågor som att läsa mellan och bortom raderna, att förstå det som är underförstått i texten och att kunna koppla det lästa till personliga erfarenheter och känslor (Skolverket, 2023, s. 47).

Under våra VFU-perioder och andra besök i skolverksamheten har lärare använt tyst läsning som ett moment i undervisningen för sina elever. Vi har observerat att tyst läsning används på olika vis. Det kan vara en startuppgift i början av skoldagen, efter rast för att skapa en lugnande atmosfär eller som en extrauppgift när de huvudsakliga lektionsuppgifterna är färdigställda. Vi har också tolkat att lärares arbete med uppföljning av elevers tysta, individuella läsning skiljer sig åt. Det kan röra sig om att en elevgrupp har boksamtal om det lästa, skriver bokrecensioner eller skriver en sammanfattning om boken. Vi har även erfarit olika förutsättningar och strukturer kring elevers tysta läsning. Det kan röra sig om tillgänglighet till böcker, tillgång till inläsningstjänster, hjälp med att välja bok och krav att inte byta ut sin tystläsningsbok innan den nuvarande boken lästs ut.

Därför vill vi undersöka hur lärare arbetar med elevers tysta, individuella läsning, hur detta följs upp och vilka förutsättningar som finns.

## 1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna uppsats är att undersöka och fördjupa kunskapen angående hur lärare i årskurs 1-3 berättar att de arbetar med elevers tysta läsning.

Forskningsfrågor

- Hur arbetar lärare med tyst läsning i klassrummet?
- Vad anser lärare att tyst läsning kan fylla för funktion i klassrummet?
- Hur följer lärare upp elevers tysta läsning?

## 1.2 Disposition

Vår studie är uppdelad i 7 kapitel. Kapitlen följer en ordning där läsaren kan följa studien från början till slut. I kapitel 2, *Forskningsbakgrund* presenteras bakgrund och tidigare forskning om tyst läsning. I detta kapitel presenteras även styrdokument och begreppsdefinitioner. I kapitel 3, *Teoretiskt perspektiv*, redovisas valda teoretiska perspektiv. I kapitel 4, *Metod*, redovisas uppsatsens metod, urval, genomförande, databearbetning, analysmetod, reliabilitet och validitet. I kapitel 5, *Resultat och analys*, presenteras studiens resultat som sedan analyseras med *forskningsbakgrund* och *teoretiskt perspektiv*. I kapitel 6, *Diskussion*, diskuteras resultat och metod. I det sista kapitlet, kapitel 7, *Avslutning*, sammanfattas arbetet och slutsatser dras. Detta följs av en framåtblick mot framtida forskning.

## 2. Forskningsbakgrund

Detta kapitel innehåller en redogörelse för de begrepp som vi anser behöver definieras. Kapitlet pekar ut uppsatsens förankring i styrdokumentet, utdrag från skolverket och en redogörelse för den forskning som tidigare gjorts inom ämnet.

### 2.1 Definition av tyst läsning

I denna del definieras de begrepp som hör till studien och som vi anser bör definieras. Begreppen definieras både på svenska och engelska då begreppen definieras något olika.

Det finns flera begrepp som definierar tyst läsning. Dessa är förutom tyst läsning, individuell läsning, fri läsning, egen läsning och enskild läsning. Tyst läsning benämns också internationellt med begreppen *independent reading* och *sustained silent reading*. I denna uppsats kommer det svenska begreppet tyst läsning att användas.

Fridolfsson (2020, s.226) beskriver tyst läsning med begreppet självständig tyst läsning. Hon menar med detta att eleven självständigt läser i en bok tyst för sig själv. Eleven ska själv ha valt vilken bok den ska läsa eller fått vägledning i valet av bok. Ansvar för läsningen för till största del elevens eget.

På engelska beskrivs tyst läsning med begreppen *independent reading*, *sustained silent reading*. Begreppet *Sustained Silent Reading (SSR)* är ett arbetssätt som beskrivs som en stund av individuell läsning som sker ostört. Stunden ska även vara regelbundet schemalagd. Begreppet beskrivs också att syfta till färdighetsträning och att läsfärdigheten blir bättre om man läser mer (Savasci & Akyel, 2022, s. 175). Utifrån ovanstående definitioner definierar vi tyst läsning. Detta eftersom forskningslitteraturen både är svensk och internationell.

### 2.3 Styrdokument

I läroplanen för grundskolan finns inte begreppet tyst läsning med, däremot finns enskild läsning med, vilket kan kopplas till tyst läsning. Det finns även andra delar ur läroplanen som kan kopplas till tyst läsning. Följande utdrag från läroplan och skollag refererar till tyst läsning.

I det centrala innehållet för svenskämnet i läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2022, s. 225) står det att eleverna ska ha gemensam och enskild läsning, de ska förstå sambandet mellan ljud och bokstav och ha strategier för att förstå och tolka ord, begrepp, avkoda och texter. Vidare står det att eleverna ska kunna återge delar av innehållet i olika texter och jämföra med egna erfarenheter och resonera om



budskap i texterna. Ett av syftena i svenskämnet är att eleverna ska träna på sin förmåga att analysera och läsa skönlitteratur och andra texter för olika syften (Skolverket, 2022, s.225). Detta anser vi hör samman med tyst läsning för att eleverna övar ovan nämnda färdigheter genom tyst läsning.

Under skolans värdegrund och uppdrag står det att undervisningen ska anpassas till alla elevers individuella förutsättningar och behov och främja elevers fortsatta lärande och kunskapsutveckling. Detta med utgångspunkt i elevernas tidigare erfarenheter, kunskaper, språk och bakgrund (Skolverket, 2022, s. 6). Detta kan kopplas till tyst läsning genom exempelvis val av läsebok som anpassas till elevens kunskaper och erfarenheter.

Vidare står det att skolan ska ansvara för att elever lär sig att utforska och arbeta både enskilt och gemensamt, och känner tillit till deras egen förmåga (Skolverket, 2022, s. 13). Skolans mål är att eleven genom egen delaktighet och ansträngning utifrån sina egna förutsättningar tar ansvar för att bidra till en god arbetsmiljö och sitt eget lärande (Skolverket, 2022, s. 15). Det är lärarens ansvar att utgå från att eleverna vill och kan ta ett eget ansvar för sitt arbete i skolan och inläring (Skolverket, 2022, s. 15). Arbetet med tyst läsning kan bli ett tillfälle för eleverna att träna på att ta eget ansvar för sitt lärande och bidra till en god arbetsmiljö.

I kriterierna för läsförståelse i årskurs 1 står det att eleverna läser meningar i enkla, elevnära och bekanta texter genom att använda helordsläsning och ljudningsstrategi på ett delvis fungerande sätt. Eleven ska med stöd av frågor eller bilder uppmärksamma när läsningen kan ha blivit fel. Exempelvis fel ord eller förståelse av sammanhanget. Eleven provar då att läsa om och korrigera sig själv (Skolverket, 2022, s. 230). Användande av ljudningsstrategi och egen korrigering av det lästa kan förekomma genom tyst läsning. Då kan elever upptäcka fel i sin läsning genom att de upptäcker att de inte förstår sammanhanget i det de läser. Då kan de sedan ljuda och korrigera sig själva.

I kriterierna för godtagbara kunskaper i årskurs 3 står det att eleverna ska kunna läsa elevnära och bekanta texter med flyt, med hjälp av lässtrategier på ett i huvudsak fungerande sätt. Eleven ska också kunna föra enkla resonemang om tydligt framträdande budskap i texterna, visa grundläggande läsförståelse och kunna återge delar av innehållet (Skolverket, 2022, s. 231).

I skollagen (SFS 2010:800, 3 kap. 2§) står det skrivet att alla elever i samtliga skolformer ska få ta del av den ledning och stimulans de behöver för att nå så långt

som möjligt enligt utbildningens mål. Detta innefattar både lärande och personlig utveckling utifrån elevernas egna förutsättningar. I skollagen (SFS 2010:800. 2 kap. 36§) står det också skrivet att elever i alla skolans stadier ska ha tillgång till ett skolbibliotek.

## **2.4 Läromedel från Skolverket**

Hultgren (2015) skriver i sin rapport *Att vara en läsande förebild* om hur lärare kan påverka elevers lust till läsning. Hultgren (2015, s. 3-4) skriver att en grundläggande faktor är att elever ser vuxna som läser och samtalar om att det lästa. Lärare och andra vuxna behöver också vara intresserade av elevernas läsning. Exempelvis lägga in samtal om läsning i vardagssituationer, exempelvis att de läst i tidningen om ett evenemang som händer i staden eller att en författare eleverna känner till har släppt en ny bok och undrar om någon har hört om den eller har hunnit läsa den.

Om en undervisningssituation är till för att stimulera elevers läslust, är valet av vad eleverna läser centralt. Visar en elev inget intresse överhuvudtaget för läsning, behöver läraren vara observant på vad eleven har för intressen och reflektera över vad eleven skulle vara intresserad av att läsa. Läraren behöver också lägga upp förslaget på ett vis som gör att eleven ger texten en chans (Hultgren, 2015, s.11).

I början av projektet "Lärare som läsare", genomförd av Johansson & Hultgren (2017, s. 5-6) upptäcktes det att lärare inte avsatte tid för fri läsning. Den fria läsningen var ofta ett moment som låg utanför den ordinarie undervisningen, som ofta ställdes in eller stördes. Under året av Lärare som läsare-projektet började lärarna som medverkade i projektet lägga in fri läsning som ett stående moment i undervisningen. Under den fria läsningen förväntades eleverna inte läsa tyst individuellt, de fick läsa i par, diskutera det lästa med varandra men de fick även välja att sitta individuellt och läsa tyst. De medverkande lärarna började under projektets gång se textsamtalen som en del i undervisningen och på grund av att läsningen sågs som informell upplevde de att eleverna blev mer engagerade. Lärarna började även själva läsa under lässtunderna, vilket de såg påverkade eleverna till det positiva, då de blev en del i läsgemenskapen och kunde delta i samtalen om de olika texter som lästes i klassrummen. Den fria läsningen handlar inte om att lämna eleverna själva i hopp om att de ska själva hitta det de tycker om att läsa, det handlar om att skapa ett samspel mellan elever och engagerade, kunniga lärare och bibliotekarier som öppnar upp för att tala och diskutera om det som läses och ge eleverna möjlighet att äga deras egen läsning.

## 2.5 Forskningslitteratur

I denna del redogörs den tidigare forskning som gjorts i ämnet. Under rubriken *tyst läsning i klassrummet* beskrivs tidigare forskning innehållandes olika syften, åsikter och arbetssätt kring tyst läsning. Under rubriken, *val av bok* redogörs det för vikten av ett passande bokval. Under nästa rubrik, *uppföljning och återkoppling av det lästa* redogörs för huruvida tyst läsning följs upp eller inte. Under den sista rubriken, *att öka elevernas lust till läsning*, redogörs det för hur lärare kan främja elevernas läslust.

### 2.5.1 Tyst läsning i klassrummet

Studier gjorda av Duke & Pearson (2002) visar att elever som kan använda sig av lässtrategier och förstår det lästa lyckas med sin läsning. Elever upplever också läsningen som mer meningsfull om de får samtala om det lästa med andra. Även konkreta aktiviteter kopplat till det lästa ses som positivt.

Även Jönsson (2007, s. 236–237) har gjort en studie angående tyst läsning. I det empiriska materialet från författaren framkommer det att läraren vill att läsningen ska vara enskild och fri. Det kan bli motsägelsefullt då eleverna inte har något val i när de vill läsa, utan behöver läsa på de tillfällena läraren bestämmer är bra tid för tyst läsning.

Många lärare och arbetslag i de tidigare årskurserna i skolan tycks anse att kursplanens målsättning för eleverna i lågstadiets litteraturläsning handlar om att eleverna ska färdighetsträna avkodning och läsförståelse. Vilka känslor och tankar läsningen väcker, vad de läser och vilken kunskap de utvecklar när de läser, blir frågor som blir sekundära i de tidiga årens läsundervisning (Ewald, 2007, s. 118).

Alatalo (2011) skriver i sin avhandling *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk f-3* om två faktorer som bidrar till ökad förmåga i få ett förbättrat läsflyt, läsförståelse och att känna igen ord. Den första faktorn är att eleverna får möjlighet att läsa frekvent i skolan. Den andra faktorn är motivation. Forskning visar att elever som har högre motivation också är bättre läsare, det blir en god cirkel, då färdighet ger läsning och läsning ger färdighet (s.49).

Alatalo skriver vidare att skolans lästid inte räcker till för att eleverna ska utvecklas i sin läsning, utan elever behöver även läsa på fritiden. Det är därför viktigt att skolan satsar på att motivera och ge eleverna möjlighet att skapa ett intresse för läsning. Skolan behöver också undervisa eleverna om läsförståelsestrategier då de inte alltid utvecklas självständigt under tyst läsningstunder (2011, s. 49)

Brannan, Johnson, Giles och Kent (2022, s. 2) skriver att ökad tid och förekomst för läsning hos elever bidrar till flertalet positiva färdigheter. Dessa färdigheter nämns vara ökat läsflyt och läsförståelse samt ökad noggrannhet i läsningen. Författarna till artikeln påvisade även att elever som har svårigheter med läsningen läser färre antal böcker, medan elever som har lättare med läsningen läser fler böcker.

Det finns olika arbetssätt och moment i undervisningen där tyst läsning ingår. Ahl (1998, s. 221-223) beskriver att elevers läs- och skrivundervisning, där tyst läsning ingår, är svår att genomföra i helgrupp då eleverna befinner sig på olika nivåer. Därför kan individuellt arbete vara fördelaktigt. Eleverna kan då tillgodoses undervisning på deras nivå. I det långa loppet medför detta arbetssätt att eleverna lär sig ta eget ansvar över sin inläring och att de blir mer medvetna om vilken kunskapsnivå de befinner sig på. Däremot beskrivs detta arbetssätt inte passa alla elever. Vissa elever klarar inte av att ta ansvar över deras egen undervisning. Eleverna behöver förstå uppgiften, reglerna kring detta och ha motivationen till att klara av att arbeta självständigt. Författaren beskriver att elever i de lägre årskurserna är i stort behov av lärarledd undervisning. Eleverna måste få stöd i sin läsning och behöver därför formativ återkoppling och lärarledd undervisning.

Ahl (1998, s. 86-87) skriver vidare att forskning även säger att den fria, tysta läsningen kan vara till fördel för eleverna. Elever som tidigare i livet inte blivit introducerade för barnlitteratur kan bli det via den tysta läsningen, vilket kan skapa läsglädje och ökad läsfärdighet. Eleverna behöver däremot också handledning i att hitta rätt bok för sin läsnivå för att lässtunden ska utmynna i kunskap.

Ahl (1998, s. 85) beskriver också forskningsrönen om enskild läsning som delade. Forskning säger att det är tvivelaktigt att elevernas ordförråd ökar genom tyst läsning. Forskningen ställer sig även frågande till huruvida tyst läsning bidrar till förbättrad läsförmåga.

### **2.5.2 Val av bok**

Ahl (1998, s. 85) skriver att elever behöver rätt text för att bäst kunna tillgodose sin tysta läsning. Elever som är nybörjarläsare kan behöva välja en på gränsen till för lätt bok för att de ska motiveras till att läsa. Enkla böcker bidrar även till högre läsflyt och läshastighet. Ordbilder kan vara centrala i dessa typer av böcker.

I ett läsprojekt i USA lät lärarna eleverna välja böcker själva till deras tysta läsning. De deltagande lärarna menade att elevernas egna val av bok var en av

grundpelarna till deras elevers tysta läsning. En annan lärare i projektet menar att eleverna inte fattar tycke för läsning om de inte får välja böcker själva. Lärarna som ingick i studien nämnde däremot att en viss typ av stöd vid val av bok ändå är nödvändigt. Lärarnas stöd till eleverna vid val av bok innefattade stöd angående textens svårighetsgrad och variation av det lästa (Sanden, 2012, s. 225).

En annan studie utförd av Reedy & De Carvalho (2021, s. 140) visar att val av text och bok påverkar elevernas läslust. Får elever i de lägre åldrarna vara med och påverka det lästa, finner de ökat intresse till det lästa. En studie som gjordes på klasser i årskurs f-3 i Piteå visade att elever som läser för lätta böcker inte behöver använda någon lässtrategi. Eleverna utvecklas därmed inte i deras egen läsning (Bergmark, 2022, s. 16).

Velluto och Barbousas (2013, s. 3-5) har gjort en studie där de i resultatet kom fram till att elever ägnar mer tid åt att hitta böcker som anses okej att läsa enligt lärarens regler än att välja någon bok som de själva är intresserade av. Elever som får välja sin litteratur själva får mer lust till att läsa.

### **2.5.3 Uppföljning och återkoppling av det lästa**

Forskning visar att tyst läsning lätt blir ett individuellt projekt där eleverna sällan går in i diskussioner kring de böcker de valt och läser själva. Dokumentation kring hur eleverna läser de böcker de valt och vad de tänker kring dem finns inte. Det är svårt att komma åt den enskilda läsningen och svårt att organisera den och samtidigt behålla den frihet i den tysta individuella läsning som är tänkt (Jönsson, 2007, s. 236–237).

Ahl (1998, s. 118) skriver att förekomsten av lärar- och elevinteraktioner kopplat till läsundervisningen är central för att elevernas färdigheter ska förbättras. Detta beskrivs fungera bäst i en liten elevgrupp där läraren har tid att interagera och följa upp det lästa med eleverna. I en större elevgrupp krävs antingen mer personal eller ökad individuellt ansvar över sin undervisning hos eleverna.

Detta lyfter även Velluto och Barbousas (2013, s. 3-5) fram. Forskningen visade på att tyst läsning som saknar förklaring också saknar mening. Forskningen kom även fram till att tyst läsning inte tas på allvar från eleverna för det saknas återkoppling från läraren. När läraren pratar om elevernas tysta läsning kan de läsande eleverna dra kopplingar till sin läsning och förstå varför de läser. Elever som exempelvis har fått berätta om vad de läst för andra, finner större mening kopplat till

läsning. Under studien introducerade läraren en uppgift till sina elever kopplat till det de läst tyst. Flertalet elever blev då osäkra då de upplevde att det inte gick att koppla tyst läsning till skoluppgifter.

### 3. Teoretiskt perspektiv

Detta kapitel presenterar de valda teoretiska perspektiven *sociokulturellt perspektiv* och det *livsvärldsfenomenologiska perspektivet*.

#### 3.1 Sociokulturellt perspektiv

Vi har valt det sociokulturella perspektivet som vårt teoretiska perspektiv för att koppla samman hur den tysta läsningen, även om den är individuell, kan ses som en gemensam uppgift där eleverna är beroende av andra och sina egna sociokulturella erfarenheter. Tyst läsning är något eleverna i klassrummet gör tillsammans, i vissa fall även med läraren. I det sociokulturella perspektivet ses lärande som något som sker i olika utvecklingsfaser där du i samspel med andra och genom dina egna kulturella erfarenheter utvecklas.

I denna studie appliceras perspektivet på att i samspel med läraren och de andra eleverna i klassrummet. Läraren hjälper elever att lära sig olika lässtrategier, hur man gör när man läser tyst, hjälper elever att välja en bok som passar dem och lär ut olika sätt att reflektera över det lästa. I samtal med andra kan eleverna få nya perspektiv på det som läst och genom sina egna kulturella erfarenheter kan eleverna känna igen sig i det de själva läser och få nya perspektiv på deras egna liv och omvärld.

Lev Semenovich Vygotskij är grundare av den sociokulturella teorins syn på språk, lärande och utveckling (Säljö, 2020 s. 273). Vygotskij menar att lärande inte sker ensamt, utan i ett sammanhang där kultur och språk samverkar (Säljö, 2020 s. 275). Hur vi upplever olika ting har att göra med vad vi har för kulturella erfarenheter. Något som du skulle uppleva som en kvadrat hade kanske någon från en annan del av världen eller från en annan tid upplevt som något annat.

Vygotskij menar att det finns tre steg i en utvecklingsfas. Det första steget utvecklar barn förmågor med hjälp av en eller flera personer som kan mer än barnet själv. I det andra steget har barnet utvecklat en egen förmåga där barnet kan lösa problem utan att vara beroende av någon annan. I det tredje steget är förmågan att lösa ting på egen hand automatiserad och internaliserad. Via det sociala samspelet har det alltså överförts strategier från den vuxne till barnet som du blivit en del av barnet som kan användas i nya situationer (Kroksmark, 2011, s. 450 – 451).

Appropriering är ett uttryck som sociokulturell tradition använder sig av för att förstå och beskriva lärande. Det innebär att en person behöver få hjälp att förstå till exempel begrepp och hur man utför vissa saker för att kunna sätta det i förhållande till den verkliga världen. Ett exempel på det är i skolan när elever lär sig om saker

som de möter i vardagen, som matematik och grammatik, men inte får förklarat för sig. När de då får en djupare förståelse för det i skolan, kan de då implementera dessa kunskaper och förstå världen utanför bättre (Säljö, 2020, s. 280 – 281).

Mediering är ett annat centralt begrepp i den sociokulturella traditionen. Mediering innebär att vi människor använder oss av verktyg eller redskap när vi agerar i och förstår vår omvärld, både språkliga och materiella. Ett språkligt redskap kan vara ett teckensystem, ett tecken eller en symbol som vi använder för att kommunicera och tänka med. Som till exempel bokstäver och räknesystem. De materiella fysiska redskapen kan vara exempelvis en linjal, bok eller dator. De språkliga och de materiella redskapen förekommer alltså tillsammans och ger varandra förutsättningar att användas och utvecklas (Säljö, 2020, s. 277).

Vygotskij menar att utveckling och lärande sker i samspel med andra människor. Att vi hela tiden har möjlighet att utveckla kunskaper och att människan ständigt är i förändring och kan lära oss genom att utbyta erfarenheter och kunskaper från varandra (Kroksmark, 2011, s. 450).

### **3.2 Livsvärldsfenomenologi**

Vi har även valt livsvärldsfenomenologi som vårt teoretiska perspektiv för att koppla samman lärares syn på deras undervisning. Det undervisningsmoment som fokuseras i denna studie är tyst läsning. Det livsvärldsfenomenologiska perspektivet är riktat mot sociala studier och kopplar samman en människas upplevelser kontra verkligheten. Detta perspektiv kopplar samman teorin och den tidigare forskningen med lärares egna upplevelser om sin undervisning som framgår via intervjustudier och kan då tydliggöra information. De delar från livsvärldsfenomenologin som kan förbindas till undervisning blir därför mest relevanta att ha med.

Det livsvärldsfenomenologiska perspektivet beskriver att människor tolkar händelser, arbetssätt och situationer utifrån sin egen livsvärld. Lärares bild av sin undervisning och livsvärld är deras egen, men livsvärlden kan ändå inte vara helt skild från andra lärares, då lärares intryck delas och påverkas av lärarkollegor, styrdokument med mera. Trots individens olika livsvärldar, bör ändå dessa livsvärldar vara lika andras för att underlätta samverkan och förhålla oss till de regler om normer som finns runt bland oss (Berger & Luckmann, 1967, s. 210-211). Detta kan kopplas till hur lärare uppfattar att deras arbetssätt kring tyst läsning är kopplat till vad de säger till oss. När de exempelvis säger att eleverna läser tyst för att det ska



bli lugnt kanske vi refererar till något helt annat än vad läraren refererar till för att vi har en annan verklighetsbild utifrån våra erfarenheter.

Livsvärldsfenomenologi betyder att en människa med sina egna uppfattningar och sin egen livsvärld förmedlar sin kunskap till andra. Kunskapen kan förmedlas från lärare till elev. Det läraren lär ut till sina elever sammankopplas med elevernas tidigare uppfattningar och erfarenheter, exempelvis hemmet. Livsvärldar som möts kallas sammanflätningar. Lärares förmedling av något kan därför uppfattas olika av elever, då de har olika världsbilder och erfarenheter (Lilja, 2015, s. 38). Elevers inställning till läsning kan alltså påverkas av olika människors syn på livsvärlden, exempelvis lärare, vårdnadshavare och andra elever. Lärares syn och erfarenheter av tyst läsning har i sin tur, sammanflätats med lärarens egna skolgång, föräldrar och av lärarutbildningen.

## 4. Metod och material

I detta kapitel redovisas studiens metod. Avsnitt 4.1 *Metodologi*, innefattar de metodologiska val vi gjort till denna uppsats. Avsnitt 4.2 *Genomförande*, beskriver genomförandet av vald vetenskaplig metod. I avsnitt 4.3 *Tillförlitlighet* redovisas det genom fyra delkriterier hur tillförlitlig studien är. I avsnitt 4.4 *Etiska överväganden*, redovisas de överväganden som gjorts för att arbetet ska förhålla sig till de etiska forskningsregler som finns.

### 4.1 Metod

Uppsatsen kommer ha en kvalitativ ansats för att undersöka och fördjupa kunskapen angående hur lärare i årskurs 1-3 arbetar med elevers tysta läsning. Detta har valts för att vi anser att kvalitativa intervjuer ger mest uttömmande svar från informanten och därmed passar till vår studie. Kvalitativa, semistrukturerade intervjuer nämns även som fördelaktiga av Denscombe (2018, s. 269), då en får reda på informanternas åsikter och erfarenheter utifrån förutbestämda frågor, samtidigt som möjlighet finns att ställa följdfrågor. Under semistrukturerade intervjuer kan även ansiktsuttryck och gester komplettera och förstärka underlaget.

### 4.2 Genomförande

I denna del beskrivs det hur genomförandet gällande det metodologiska har gått till. I de tre underrubrikerna redovisas hur urvalet av informanter har gått till, hur vi samlat in och bearbetat data till studien och hur empirin har tolkats.

#### 4.2.1 Urval

Urvalet riktar sig till lärare som undervisar i svenskämnet i årskurs 1-3. Lärarna som blivit tillfrågade hade valet att neka deltagande i studien genom att tacka nej. Därmed är studien utformad utifrån frivilligt deltagande. Urvalet av tillfrågade informanter skedde genom riktat urval (Denscombe, 2018, s.68). Vilket i denna uppsats innebär att vi har haft kontakt med informanterna i andra sammanhang sedan innan.

Anledningen till att vi valde ett riktat urval är för vi tror att vi får mer utförliga svar på grund av ovan nämnda. Urvalet av informanter är representerade från olika skolor för att få så varierande och fyllig information som möjligt till resultatdiskussionen.

Grunden till detta val är att vi har begränsade resurser i form av tid. Det kan också underlätta vid intervjuer då vi kan tolka informanternas kroppsspråk då vi har någon typ av relation sedan innan (Denscombe, 2018, s.72).

Antalet informanter som deltagit i studien är åtta, fördelat på fem olika grundskolor. Informanterna som deltagit är både kvinnor och män mellan 28–49 år. Av dem som deltagit i studien är sju av dem kvinnor och en av dem man. Enligt en rapport från Skolverket (2021, s. 44) är 85% av lärarna som undervisar årskurserna 1-3 kvinnor och 15% män, i och med detta har uppdelningen av kvinnor och män i yrket blivit ojämn. Samtliga informanter är utbildade grundskollärare och undervisar i svenskämnet i någon av årskurserna 1–3. Av informanterna arbetar några på kommunala- och några på friskolor i mellanstora kommuner i Mellansverige.

#### **4.2.2 Datainsamlingsmetod**

Den datainsamlingsmetoden vi använt oss av är kvalitativa, semistrukturerade intervjuer. Semistrukturerade intervjuer är en kombination av ostrukturerade och strukturerade intervjuer. Det som kännetecknar semistrukturerade intervjuer är att intervjufrågorna är fastställda sedan innan. Däremot finns det utrymme och möjlighet till att ställa följdfrågor till informanten. Vilket möjliggör för fördjupat intervjumaterial. Följdfrågorna behöver inte vara bestämda sedan innan och kan ställas till informanten om vi som intervjuar vill veta mer om det informanten delar med sig av eller tycker något bör förtydligas (Denscombe, 2018, s. 270).

Intervjuerna har genomförts på informanternas arbetsplatser där både vi författare och informanten varit närvarande. Fördelarna med detta upplägg är att de kvalitativa, semistrukturerade intervjuerna kan genomföras genom att både informanternas och vår gestikulering kan tolkas och därmed förstärka frågorna och svarens budskap. Skulle inte informanten förstå vad som menas med en fråga, har vi då chansen att förklara eller omformulera tills förståelse skapas. Möjligheten att förstå varandras kroppsspråk bidrar även till förstärkning av det talade ordet. Kommunikationsmissar som kan även undvikas då semistrukturerade intervjuer öppnar upp för förtydligande och omformulering (Denscombe, 2018, s. 270). Trots att möjligheten att omformulera eller förtydliga frågor finns, så är intervjufrågorna fastställda sedan innan, vilket kan underlätta i analysfasen. Detta för att informanterna ska få möjlighet att svara på samma grundfrågor. Däremot öppnar semistrukturerade intervjuer för följdfrågor, som kan skilja sig något mellan informanterna. Intervjufrågorna finns att ta del av som en bilaga.

### 4.2.3 Databearbetning

Intervjuerna spelades in via röstmemo och under intervjuerna fördes även till viss del anteckningar som sammanfattades efteråt. Inför analysen av materialet valdes en tematisk analys att utgå ifrån. Tematisk analys är en typ av kvalitativ analysmetod (Braun & Clarke, 2006). De inspelade intervjuerna transkriberades ordagrant och sammanfördes. Därefter lärde vi känna materialet genom att läsa det flertalet gånger. Läsningen skedde på ett aktivt sätt där vi sökte efter mönster (Braun & Clarke, 2006, s. 16). 325 utsagor skapades utifrån det transkriberade materialet. Initiala koder skapades sedan utifrån dessa utsagor. Samtliga utsagor hade en initial kod. Skapandet av initiala koder gjordes för att tydliggöra utsagornas kärna och innebörd (Braun & Clarke, 2006, s. 18). Därefter lästes utsagor och initiala koder igenom flertalet gånger och sorterades in i potentiella kategorier utifrån vad de handlade om (Braun & Clarke, 2006, s.19). Dessa potentiella kategorier granskades sedan av oss uppsatsförfattare för att sedan fastställas. Kategoriseringen utmynnade i sju kategorier. Dessa är *tillfällena eleverna läser, regler kring tyst läsning, val och tillgänglighet av böcker, vad lärare gör medan eleverna läser, främja elevers läslust, utveckla elevers läsförmåga och uppgifter till det lästa*. Utsagorna kategoriseras in i rätt kategori genom färgkoder, där varje kategori har en egen färg. Detta innefattas inte i en tematisk analys. Färgkoderna användes för att förenkla kategorisering, så ingen utsaga hamnade på fel plats.

Nedan följer ett exempel på hur databearbetningen har gått till. Kategori: *Val och tillgänglighet av böcker*. Färgkod: *Gul*

Utsaga 41: De är medvetna liksom hur de ligger till att de inte kan, att de eleverna som vet att de inte kan välja världens tjockaste bok, det steget är de medvetna om. Men de är inte lika medvetna om de väljer en för lätt bok. För det är det många som gör så det steget är de inte medvetna om. (Initial kod: Medvetenheten att välja rätt bok)

Utsaga 154: På min skola går man till biblioteket i närområdet. Det är superlyxigt för då har man bibliotekarier och de kan hjälpa eleverna med vad de vill ha och de kan även hjälpa mig som lärare och sådär och stötta i det. (Initial kod: Stadsdelsbibliotek i närheten)

Utsaga 296: Och eh, antingen då så sitter man med en bok eller så använder man den här siten som heter polyino som är en del av inläsningstjänst. Och när man jobbar i f-3 så har vi ju Ipad så att några sitter med det och framför allt de elever som inte har befäst läsningen som eh, ja men som inte har knäckt läskoden. (Initial kod: Medier vid tyst läsning)

#### **4.2.4 Analys av resultat**

Tillsammans med det sociokulturella perspektivet, det livsvärldsfenomenologiska perspektivet och forskningslitteraturen har vi analyserat resultatet. Med hjälp av våra valda perspektiv och forskningslitteratur har vi kunnat tilldelat mening och en bredare förståelse åt resultatet. Resultatet består av sju kategorier som representerar det informanterna har förmedlat under intervjutillfällena. Våra kategorier förmedlar det som informanterna har förmedlat och håller sig rimligt mot våra frågeställningar. Resultatet tillsammans med våra valda perspektiv och vald forskningslitteratur gjorde det möjligt att svara på våra forskningsfrågor.

#### **4.3 Tillförlitlighet**

Studien är förankrad i beprövad metodologi vilket beskrivs i metodkapitlet. Bryman (2016, s. 467) beskriver fyra delkriterier för att en studie ska anses som tillförlitlig. Det första delkriteriet är *trovärdighet*, vilket innebär att studien har genomförts enligt de regler och etiketter som en studentuppsats ska leva efter. Dessutom ska studiens resultat förmedlas och förankras med de medverkande informanterna. Detta för att säkerställa att insamlad data stämmer överens med verkligheten. I vår studie har trovärdigheten delvis uppnåtts. Detta för att vi har följt de regler som satts upp för uppsatsskrivandet. Däremot har inte informanterna delgetts resultatet under uppsatsens process utan har ombetts ta del av det färdiga resultatet.

Det andra delkriteriet är *överförbarhet*. Kriteriet innebär att resultatet av studien skulle kunna generaliseras och användas i en annan miljö (Bryman, 2016, s. 468). Vi anser att vårt resultat kan överföras till andra skolmiljöer då resultaten från vår studie troligtvis stämmer överens med andra skolor. Detta med anledning av den spridning vi har hos våra informanter gällande utförare, geografisk placering av skolan, lärarens ålder, kön och arbetslivserfarenhet. Däremot finns det säkerligen andra åsikter och arbetssätt som inte speglats i uppsatsen.

Det tredje delkriteriet är *pålitlighet*. Detta innebär att uppsatsförfattaren varit noggrann gällande redogörelse av alla moment i forskningsprocessen samt att slutsatserna är korrekta utifrån materialet (Bryman, 2016, s. 468–470). Vi anser att studien delvis är pålitlig. Detta eftersom vi anser oss varit noggranna att redovisa alla moment, där inget har frångåtts. Däremot kan det diskuteras huruvida uppsatsens slutsatser är korrekta. Detta på grund av att vi har fått reda på lärarnas arbetssätt genom intervjuer och inte observationer.

Det fjärde delkriteriet är *en möjlighet att styrka och konfirmera*. Detta innebär att vi uppsatsförfattare under studiens gång varit oberoende och inte låtit personliga värderingar påverka uppsatsens resultat och slutsatser (Bryman, 2016, s. 470). Detta anser vi vara uppfyllt genom att vi varit sakliga och undvikit att tolka resultatet utefter någon fördel för oss.

#### **4.4 Forskningsetik**

Studien följer forskningsetiska riktlinjer genom att vi följer Vetenskapsrådets (2017, s.69) skrivelser om etiska principer. I enlighet med samtyckeskravet och informationskravet har informanterna informerats om vad det innebär att medverka som informant och om studiens syfte. Informanterna har också informerats via muntlig kommunikation och ett missivbrev att de har rätt att avbryta sin medverkan när de vill.

Enligt nyttjandekravet och konfidentialitetskravet kommer informanterna att hållas anonyma. Genom detta går det inte att koppla informanterna till deras åsikter personligen vilket kan bidra till att informanterna svarar ärligt på de frågor som känns och känner trygghet. I enlighet med konfidentialitetskravet görs inspelning via röstmemo endast om informanterna gett medgivande till det (Vetenskapsrådet, 2017, s.40).

## 5. Resultat och analys

I detta kapitel beskrivs empirin. I avsnitt 5.1, resultat, beskrivs och redogörs de fyra kategorierna som skapats utifrån intervjuer med respondenter. I avsnitt 5.2, tolkning av empiri, beskrivs empirin och de rubriker som baserats på våra tre forskningsfrågor.

### 5.1 Resultat

I resultatet redovisas sju kategorier. Dessa är *tillfällena eleverna läser, regler kring tyst läsning, val och tillgänglighet av böcker, vad lärare gör medan eleverna läser, främja elevers läslust och utveckla elevers läsförmåga och uppgifter till det lästa*. Empirisk data är insamlad från semistrukturerade intervjuer med åtta utbildade grundskollärare, som undervisar i årskurs 1-3. I följande underrubriker presenteras utvalda utsagor som kopplas till valda kategorier. Utsagorna visas som citat från våra informanter. I samband med varje utsaga presenteras kärnan av hur vi tolkat innehållet. Informanterna benämns som *lärare*. För att undvika upprepning presenteras inte alla utsagor med samma kärna, utan endast ett eller ett fåtal.

#### 5.1.1 Tillfällena då eleverna läser

Denna kategori beskriver vid vilka tillfällen eleverna läser. Tillfällena varierar och kan vara allt ifrån på morgonen, när andra lektionsuppgifter färdigställts, efter idrottslektioner och raster. Majoriteten de intervjuade lärarna har tyst läsning flertalet gånger i veckan. Lärare 5 berättar:

Lärare 5: Jag brukar ha det varje vecka vid olika lektioner, oftast på svenskan och då får de sitta på sin plats, välja en bok utifrån intresse.

Lärare 7 beskriver att hans elever har tyst läsning varje dag och att det sker vid olika tillfällen under dagen, främst när eleverna är färdiga med den ordinarie uppgiften. Även lärare 6 berättar att hans elever får läsa tyst när de är färdiga med den ordinarie uppgiften. Däremot förekommer det inte varje dag och det är inte alla elever som läser tyst då hen är klasslärare i en årskurs 1 och alla elever inte knäckt läskoden än.

Lärare 2 har tyst läsning som start på morgonen för hans elever. Varje morgon när eleverna kommer in i klassrummet sitter eleverna och läser tyst, vilket hen påtalar är för att få en lugn start på dagen och att rutinen har ett trygghetskapande syfte. Lärare 7 däremot använder sig av tyst läsning i slutet av lektioner, när hen märker att eleverna börjar blir trötta vid exempelvis en matematiklektion:

Lärare 7: Därför har jag också tyckt att det varit skönt att ha det i slutet av lektionen när de kanske är för trötta för att jobba med tex matte och då tycker de själva också att det är skönt att också att det blir en positiv upplevelse.

Vidare sker läsning också under skoldagen. Exempelvis där eleverna kommer in efter idrottslektionen. Lärare 3 säger till när eleverna ska läsa så de vet vad som gäller och berättar:

Lärare 3: Det är ingen automatiskt sån grej att efter rasten att de bara vet att de ska läsa utan det brukar oftast vara att jag säger till. Oftast efter en idrottslektion så vet ju dem för det har vi pratat om innan idrottslektionen att de ska läsa och då tar ni en bok så då vet de redan i förhand så. Mm.

Lärare 1 sticker ut från de andra då hen använder sig av tyst läsning i perioder och berättar:

Lärare 1: Kommer i perioder som sagt, men den perioden som vi kör det så brukar jag hålla i det i 6-7 veckor och då brukar vi köra det 3-4 gånger i veckan ca 15-20 minuter, sen kör vi annat sen kommer det tillbaka. Det är som en intensivträning.

### **5.1.2 Regler kring tyst läsning**

Denna kategori beskriver vad för regler som lärare har under tyst läsning. Regler som kommer upp är hur ofta elever får byta bok, vad de ska välja för bok och var elever får sitta och läsa tyst.

De flesta av lärarna har regler kring hur ofta elever får byta bok. Lärare 2 berättar att hans elever får byta varje måndag, om boken eleven inte har valt en för svår bok och vill byta på grund av det, för att eleverna ska ge den bok de väljer en chans.

Lärare 7 berättar även hen att eleverna behöver läsa klart den bok de väljer för att undvika spring i klassrummet och för att eleverna ska fokusera på själva läsningen.

En annan strategi som Lärare 8 har är att eleverna behöver läsa första kapitlet innan de får byta bok:

Lärare 8: Ja, alltså, ja men det har man, jag vill ju, man kan ju inte bara bestämma sig för att byta bok hela tiden, men jag burkar har så att man iallafall ska läsa 1 kapitel och ofta då så fastnar de ju när de läst ett kapitel,

Valet av bok till den tysta läsningen uttrycker alla de tillfrågade lärarna är främst upp till eleverna. Men lärarna berättar att eleverna ofta behöver stöttning i sitt val och att eleverna inte alltid vet vilken nivå av bok som de ska välja. Lärare 1 beskriver valet av bok så här:

Lärare 1: Lite både och, både de själva men också jag som styr in dem lite på de böcker som är tillgängliga.



Var i klassrummet eleverna ska sitta under den tysta läsningen är också något flera av lärarna har regler om. Lärare 2 berättar att eleverna sitter på sina bestämda platser som de har i klassrummet, men att elever som har särskilda behov får sitta på andra ställen än sin plats så de kan koncentrera sig. Även lärare 6 uttrycker att hans elever inte får byta platser bara för den tysta läsningens skull. Lärare 3 däremot låter sina elever röra sig mer fritt i klassrummet:

Lärare 3: Och så får man såklart röra sig lite fritt i klassrummet men då måste man fråga en vuxen så det inte blir att det blir stökigt härinne och alla vill liksom sitta i ett hörn med några kuddar och så och det är de reglerna som vi som klassen känner till att det ska vara såhär och om de vill sitta utanför måste de fråga först så det inte blir något spring.

Lärare 5 skiljer sig åt från de andra intervjuade lärarna som uttrycker att hen inte har några regler under den tysta läsningen:

Lärare 5: Inga regler så.

### **5.1.3 Val och tillgänglighet av böcker**

Denna kategori beskriver val och tillgänglighet av böcker för eleverna. Val av bok för elevernas tysta läsning varierar men eleverna får till viss del vara med att bestämma över val av bok. Tillgängligheten av böcker varierar där vissa har tillgång till bemannat skolbibliotek medan andra använder sig av kommunbiblioteket.

Samtliga lärare förklarar att deras elever får välja bok till tyst läsning själva. Ansvaret för valet av bok delegeras till eleverna från läraren, men att lärarna finns med som stöd. Det som nämns som det som eleverna behöver hjälp med är att hitta en bok som passar elevernas egen läsnivå. Lärare 1 berättar att hen upplever att hans elever är medvetna om vilka böcker som är för svåra för dem att läsa, men inte vilka böcker som är för lätta. Lärare 6 berättar däremot att hans elever ofta inte är medvetna om vilka böcker som är över deras läsnivå och väljer ofta för svåra böcker. Lärare 8 påpekar även att eleverna har olika mycket svårighet att välja bok beroende på vilken årkurs de går i, hen berättar att:

Lärare 8: Det beror på vilken årskurs de är i. Ju lägre årskurser desto svårare har de. De vill ju ofta väldigt mycket, men sen så har de kanske inte riktigt förmågan. Då får man vara med och styra lite, de får ju välja bok själv, men de får liksom välja ut, det finns ju olika alternativ som de får välja mellan. Och på polylinio så kan man ju faktiskt också lägga in böcker i deras bibliotek och där gör man ju då, de får välja mellan massa olika men väljer olika genrer då men på rätt nivå. Så man får vara med och styra lite. Men ju äldre de blir, i trean har de ganska bra koll tycker jag. Sen är det ju vissa som är lite lata, som väljer lite för lätta böcker och då får man ju också pusha också.

Alla lärare berättar att eleverna främst läser fysiska böcker. Elever får läsa eller lyssna på digitala böcker om de har svårigheter med läsningen. Detta är oftast om eleven har en egen surfplatta kopplat till sig. En anledning till detta beskriver lärare 6 är att de har 3 iPads och 25 elever så bristen på iPads gör att hen inte kan erbjuda det i den mån hen vill. Även Lärare 8 berättar att bristen på iPads gör att hen inte kan erbjuda det under tyst läsning, men att de elever som har en kopplat till sig använder det när eleverna ska läsa tyst:

Lärare 7: Nej inte jättemycket, för vi har inte många iPads att erbjuda. Det är främst en elev som har en iPad kopplad till sig som lyssnar och så, men annars är det inte så jättemycket. Det är en som fått legimus ganska nyligen, men de allra flesta läser själva liksom i en fysisk bok.

Däremot berättar lärare 8 att hen har möjlighet till digitala hjälpmedel i sin undervisning:

310: Alltså det beror på, när jag har jobbat i årskurs 3 så har vi haft lånedatorer och då har vi haft så det räcker till en hel klass och då får alla ta del utav den. Sen har vi också haft iPads, och har man alla iPads så har vi 15–16 stycken, men det är ju fortfarande många. Det brukar vara nyhetens behag, och då får man sondera lite att, idag har de här och nästa gång har de här. Men sen så när väl nyhetens behag försvinner lite, så brukar det falla sig ganska naturligt.

Utbudet av skönlitteratur på skolorna lärarna arbetar på ser olika ut. Både lärare 1 och lärare 8 beskriver att skolbiblioteken på deras respektive skola är obemannade och har ett tunt utbud av böcker, men att de brukar beställa boklådor från det kommunala biblioteket för att ge deras elever mer variation av böcker att läsa. Lärare 8 berättar att i beställning av boklådor kan hen önska vad för sorts böcker som boklådan ska innehålla och genom detta kan hen beställa böcker från biblioteket som hen tror kan intressera hans elever. Lärare 5 uttrycker även hen att hen saknar ett bemannat bibliotek med brett utbud på skolan och beställer därför också boklådor från det kommunala biblioteket. På lärare 7s skola finns däremot ett stort skolbibliotek med brett utbud med två skolbibliotekarier. Det finns också lärare som utnyttjar det kommunala biblioteket, lärare 4 berättar:

Lärare 4: På min skola går man till det kommunala biblioteket i närområdet. Det är superlyxigt för då har man bibliotekarier och de kan hjälpa eleverna med vad de vill ha och de kan även hjälpa mig som lärare och sådär och stötta i det.

#### **5.1.4 Vad lärarna gör medan eleverna läser**

Samtliga lärare beskriver att de gör något medan eleverna läser. Flertalet av lärarna ägnar tid att gå runt i klassrummet och ber eleverna att läsa högt för dem. Genom att

gå runt och lyssna får läraren en överblick på hur eleverna ligger till och kan hjälpa de elever som fastnat och ge direkt återkoppling till de elever som de lyssnar på. Lärare 5 förklarar att hen brukar ge återkoppling och tips till eleverna efter att de läst.

Lärare 5: Det är lite olika, många gånger går jag runt och lyssnar på när de läser och försöker återkoppla till dem: bra läst. Tänk på att läsa långsammare, försök att peka vart du läser. Jag ger de lite feedback när de läser.

Däremot beskriver lärare 3, skiljt från de andra lärarna att det inte alltid finns tid att hinna lyssna och återkoppla till alla elever. Detta på grund av att det är för få vuxna i klassrummet. När lärare 3 inte hinner gå runt under den tysta läsningen beskriver hen ha svårt att hinna med att stötta de elever som har svårt med koncentrationen eller läsningen.

Lärare 3: Det som skulle kunna vara en nackdel skulle kunna vara det här att man inte är tillräckligt många så man kan gå runt. Är man själv, nu har ju jag en till person i klassen men om hon är borta och har planering eller något, så kan det vara svårt att fånga upp de eleverna som har svårt med koncentrationen och läsa med alla elever. Så det kan vara ett hinder.

Några lärare beskriver att de själva sätter sig och läser under tiden eleverna läser tyst. Detta för att visa eleverna att det inte bara är de som behöver läsa, utan att det är viktigt för vuxna att läsa också. Lärare vill också vara en läsande förebild då många elever saknar det. Lärare 8 beskriver sig själv vara en läsande förebild för sina elever, som många elever tyvärr saknar hemifrån.

Lärare 8: Eller så sitter jag också och läser i en bok. (...) Ja, att vara en läsande förebild, för det saknar många av barnen, de saknar en läsande förebild.

En lärare nämner att hen kan använda tyst läsning för att frigöra tid till att hinna göra saker som de inte hinner annars. Lärare 2 beskriver att hen brukar ta närvaron samtidigt som eleverna läser tyst.

Lärare 2: På morgonen när eleverna läser så brukar jag ta närvaro för vi har ett system på school soft som innebär att jag måste checka in alla elever som är där så det gör jag på morgonen (...)

En annan lärare, lärare 1 berättar att tyst läsning kan frigöra tid till att läraren räcker till för andra elever. När en del elever läser tyst har lärare 1 mer tid för de andra eleverna som arbetar med andra uppgifter. Lärare 1 passar då på att lyssna på en liten grupp elevers läsning och ställer frågor till det lästa.

Lärare 1: När de kör tyst läsning i stationer har ju jag mer fokus på en annan station så de är mer självgående på den, då är jag inte med och lyssnar och ställer frågor och så utan då kör de den själva för att frigöra tid för mig till annat som är syftet/målet med lektionen.

Samtliga lärare beskriver att de under elevers tysta läsning går lärares tid även vägleder elever i sitt val av bok. Flertalet lärare förklarar att alla elever inte är medvetna om sin egen läsnivå och behöver stöd i att välja en bok som passar dem. Lärare 5 beskriver att hen ibland behöver vägleda sina elever till rätt val av bok som passar elevens läskunskaper.

Lärare 5: Vissa ja, andra, nej. Då behöver jag vägleda dem för då tror de att de kan och tar den tjockaste boken och tänker att den här ska jag läsa när jag vet att den här eleven behöver jättemycket stöd för att läsa. Så det är lite olika.

### **5.1.5 Främja elevers läslust**

Samtliga av lärarna beskriver att ett av den tysta läsningens syfte är att hjälpa eleverna att hitta ett läsintresse. Flertalet av lärarna låter sina elever välja böcker som handlar om det de själva är intresserade av för att locka fram läslusten hos eleverna. Lärare 4 nämner att elevers läslust inte alltid är det lättaste att locka fram och att det därför är viktigt att eleverna får läsa något de är intresserade av. Lärare 6 beskriver det enligt följande

Lärare 6: Men blir man klar eller vill sitta och titta i en bok, jag är ju mycket för att de ska få läsglädje och då måste man få välja sina egna böcker för att hitta vad de själva tycker om. Vissa kanske är inne på faktaböcker, vissa kanske vill läsa böcker om Roblox eller vad det än må vara så man får skapa ett läsintresse själv.

Några av lärarna förklarar att elevers läslust minskar för varje år som går. Det beskrivs att flera av eleverna inte läser hemma och att eleverna inte tycker att läsning är någonting roligt. Läsningen i skolan blir då för vissa elever den första egna erfarenheten av läsning. Lärare 5 beskriver att hen skapar läslusten i skolan, men att hen upplever att eleverna inte läser lika mycket hemma som förr. Hen beskriver att eleverna lyssnar eller läser digitalt hemma.

Lärare 5: Alltså jag går ju igenom det här med dem. Men vad jag anser är att skapa läslust, jätteviktigt, för jag ser att många elever idag har inte den här läslusten. De läser kanske digitalt hemma, kanske inte så ofta eller så lyssnar de. Men de har inte det med sig som förr i tiden när jag växte upp då lästes det mycket mer. Så det. (...)

Däremot nämner några lärare att den tysta läsningen kan ge elever en negativ läsupplevelse som inte leder till ökad läslust. Lärare 2 beskriver att de elever som har svårt med läsning eller som har koncentrationssvårigheter kan den stunden den tysta läsningen är, vara något negativt.

Lärare 2: Men det finns ju alltid vissa elever som har det svårt att läsa, som inte tycker om så mycket att läsa som bara sitter av tid och då försöker man liksom hitta andra saker, jag har

en elev som är väldigt duktig på att läsa men har svårt att komma till ro och att tycka det är kul. Och då blir det nästan som en negativ effekt att han ska sitta varje morgon 10 minuter och läsa

En av lärarna, lärare 6, beskriver känslan i klassrummet när eleverna har knäckt läskoden. Hen upplever då att anpassningar som till exempel hörselkåpor inte behövs för att eleverna ska fastna i boken. Eleverna slappnar av när de läser och blir försjunkna i boken.

Lärare 6: Jag tycker såhär, de eleverna som har kommit en bit i sin läsning kan man nästan se att vad som helst som händer i klassrummet så har de liksom fallit in i sin bok, de behöver inte sitta med hörselkåpor de är liksom inne i boken, man slappnar ju av när man läser och det är så kul att se att de kan hamna där även om de bara går i ettan.

### **5.1.6 Utveckla elevers läsförmåga**

Flertalet lärare beskriver tyst läsning som mängdträning där syftet är att knäcka läskoden och träna upp ett läsflyt. Lärare 2 beskriver att hans klass arbetar med tyst läsning för att träna på lässtrategier och läsförståelse. Detta nämns främst av lärarna som arbetar i årskurs ett och två. Lärare 4 beskriver att syftet med hans elevers tysta läsning är att eleverna ska lära sig att läsa. Hen beskriver att vägen dit kan innefatta ordbilder. Eleverna upprepar ordbilderna för att befästa orden. Lärare 5 beskriver att mängdträning via tyst läsning också bidrar till språkutveckling hos eleverna. Lärare 1 beskriver att klassen läser tyst som mängdträning enligt följande:

Lärare 1: Eftersom vi kör det mestadels som mängdträning kör vi då att syftet är att knäcka läskoden och att träna upp läsflytet, så mer i ettan och tvåan.

Ett fåtal av lärarna berättar även att de brukar berätta för eleverna vad syftet med elevernas läsning är. Syftet som främst påtalas är att eleverna ska bli vana läsare. Lärare 2 beskriver att hen brukar förklara för eleverna att de inte kan läsa alla texter på en gång och att det kan ta lång tid att utveckla en god läsförmåga.

Lärare 2: Ja, vi pratar ganska ofta om läsning och så och ja, självklart på morgonen blir ju också syftet att de ska bli vana läsare och det pratar vi väldigt mycket om i klassen. Jag brukar säga att bara för att ni kan läsa så kan ni ju inte läsa allt än utan det tar lång tid för dem att utveckla den förmågan.

Några av lärarna berättar att eleverna övar och utvecklar sitt ordförråd när de läser tyst. Lärare 8 beskriver att elever som läser mycket också utvecklar ett större ordförråd. När eleverna knäckt läskoden beskrivs det att elevernas ordförråd ökar.

Lärare 8: Och även ordförråd, de lär sig ju jättemycket ord. Och det visar ju också all forskning på, ju mer böcker man läser, både blir läst för, läser själva, eller lyssnar desto mer ord får man, de behöver ju verkligen badas i ord. Och deras ordförråd ökar ju väsentligt när man får igång dem att läsa.

### 5.1.7 Uppgifter till det lästa

Flera av lärarna berättar att deras elever tilldelas uppgifter till de texter de läser tyst. En uppgift som flera av lärarna använder är att deras elever får berätta för en klasskompis om vad de har läst och vad de tycker om boken. Detta för att eleverna ska bli inspirerade till att läsa och bli tipsade om böcker, men också för att eleverna ska öva på muntligt berättande. Lärare 7 har utvecklat denna uppgift till att hans elever dessutom ska berätta om bland annat olika karaktärer och händelser som sker i boken.

Lärare 7: också att de muntligt fått berätta för varandra, ibland så att det ska vara för tips, men också att det kan vara uppgifter kopplat så att de ska berätta om huvudkaraktärerna, händelser i boken, och om röda tråden som de ska berätta om.

En annan uppgift som flertalet lärare använder sig av är bokrecensioner.

Bokrecensionerna skrivs efter att en elev har läst klart sin bok. Några lärare beskriver att det upplevs som att recensionerna inte hinns med att skrivas i den frekvens som lärarna önskar. Lärare 1 berättar att bokrecensionerna ofta hinns med att skrivas när eleverna i klassen läser samma bok. Då brukar lärare 1 be eleverna skriva en bokrecension om varje kapitel.

Lärare 1: Sen har vi haft lite bokrecensioner som de brukar skriva, det blir också mer när de kör samma bok, då de ska skriva om kapitlet.

Lärare 1: Men heller inte så mycket som jag velat, men också när de kört tyst läsning efter en rast, skriva en kort bokrecension men inte så mycket som jag velat göra det tyvärr.

Några av lärarna beskriver att eleverna får läsförståelsefrågor som uppgift kopplat till det lästa. Dessa läsförståelsefrågor beskrivs generellt ske spontant. De lärare som nämner att de brukar fråga eleverna läsförståelsefrågor brukar göra det medan de går runt och lyssnar på eleverna. Det kan vara att eleverna ska berätta för läraren om vad de läst. Några av lärarna beskriver att eleverna får skriftliga läsförståelseuppgifter att göra när de har läst klart sina tyst läseböcker. Lärare 3 preciserar detta med att berätta att i de tystläsningsböcker som hans elever läser, finns läsförståelsefrågor i slutet att svara på.

Lärare 3: Ja men, det som kan kallas lite för uppgifter är ju de här stjärnsvenska böckerna som har frågor efter varje text, så när de läst klart en text så får de sitta och svara på de frågorna.

Lärare 8 sticker ut jämfört med de andra. Hen berättar att eleverna brukar få frågor till det lästa om klassen läser samma bok. Eleverna till lärare Lärare 8 beskrivs få i

uppgift att söka efter ordklasser som de arbetat med, i deras tystläsningsböcker. Sedan diskuteras detta i klassen.

Lärare 8: Ja men det kan ju vara då, det kan vara frågor då som det handlar om. Sen kan det också vara, det beror lite på vad man läser. Är det något man läser tillsammans kan det vara att de ska söka ordklasser till exempel om vi håller på och jobbar med det. Det kan man ju också göra synligt genom den här skönlitteraturen för alla ordklasser finns ju där. Sen att vi har diskussioner och jämförelser.

Två av lärarna, Lärare 4 och Lärare 6 beskriver att deras elever får i uppgift att ta reda på vad ord de inte förstår betyder. Lärare 6 beskriver att hen brukar ge sina elever i uppgift att hitta minst fyra ord som de inte vet betydelsen av, för att ha ett mål med läsningen. Lärare 4 beskriver att hen ger eleverna en lapp där de kan skriva ner de svåra orden på, då kan lärare 4 ta lappen och förklara dessa ord i helklass.

Lärare 4: De kan fråga mig tex det brukar vi göra på olika sätt tex, att man har en post-it lapp bredvid boken, skriver upp olika ord de tycker var svåra så kan vi gå igenom dem i efterhand.

I klassrummet tillhörande lärare 5 förekommer det inte några uppgifter till det lästa. Lärare 5 förklarar att fokuset har varit på elevernas läsning och rutiner kring detta. Hen beskriver även att tiden inte heller räcker till att skapa uppgifter kopplat till det eleverna läser.

Lärare 5: Nej, det har jag varit dålig på uppgifter. Jag har inte tänkt på det, nu har fokus varit mer att de ska sitta ner och läsa och förstå och lära sig på det viset. Inte kört några kopplade uppgifter. Också på grund av att vi inte har haft tid med det för det varit så mycket annat.

## **5.2 Analys**

I detta kapitel analyseras resultatet med valda teoretiska perspektiv och forskningslitteratur. Forskningslitteraturen ställs i relation till resultatet och analyseras därefter. Forskningslitteraturen beskrivs i kapitel 2. Det valda teoretiska perspektiven är det sociokulturella perspektivet och det livsvärldsfenomenologiska perspektivet. Detta beskrivs i kapitel 3. Det sociokulturella perspektivet beskriver hur lärande och utveckling sker i samspel med andra. Det livsvärldsfenomenologiska perspektivet beskriver hur lärare och elevernas livsvärldar sammanflätas och hur samma situation kan tolkas olika. Denna del är indelad i tre avsnitt, ett avsnitt per forskningsfråga.

### **5.2.1 Lärares arbetssätt med tyst läsning**

Resultatet visar att lärare arbetar med tyst läsning flera gånger i veckan, en del lärare har det på schemat varje dag. Den tysta läsningen förekommer vid olika tillfällen, när eleverna är klara med den ordinarie uppgiften, direkt på morgonen eller i slutet på en lektion. För att träna upp ett bra läsflyt menar Alatalo (2011, s. 49) att det krävs att

eleverna får många och frekventa tillfällen att läsa. Utifrån resultatet tolkas det att eleverna får regelbundna tillfällen att läsa tyst, men att dessa tillfällen sker vid olika tillfällen under skoldagen.

Enligt en studie genomförd i USA, är en central del i tyst läsning att eleverna får välja sina böcker de ska läsa själva. Då väljer eleverna en bok som de faktiskt vill läsa, men att de också får stöd från läraren i valet är nödvändigt så eleverna får rätt svårighetsgrad och en variation på böckerna (Sanden, 2012, s. 225). I resultatet i vår undersökning framkommer det att lärares roll i elevernas val av bok sker på olika sätt. En del lärare litar på sina elevers förmåga att välja bok utifrån sin nivå och intresse, medan andra lägger sig i mer i elevernas val och stöttar dem i både vilken nivå boken de väljer bör vara och utifrån elevers intresse. Vygotskij menar att lärande och utveckling sker i samspel med andra, när lärare stöttar eleverna i sitt val av bok förmedlar läraren kunskaper till eleven som nästa gång den ska välja bok har mer kunskaper i vad som passar just den eleven (Kroksmark, 2011, s. 450).

Det framkommer även att hur medvetna eleverna är om sin egen läsförmåga beror på vilken årskurs som eleverna går i. Elever i årskurs 1 behöver mer stöd än de i årskurs 3. Forskning visar att elever som inte får stöd i sitt val och väljer för lätta böcker inte behöver använda någon lässtrategi när de läser tyst och utvecklas därmed inte i sin läsförmåga. Därför är lärarens stöttning i val av bok nödvändig för att eleverna ska utvecklas i sin läsning (Bergmark, 2022, s. 16). Även Ahl (1998, s. 86 – 87) skriver att lärarens handledning till eleverna är nödvändig för att de ska läsa en bok som är på rätt nivå så att den tysta läsningen blir ett tillfälle för dem att fördjupa sina kunskaper. Resultatet visar att samtliga informanter handleder sina elever till rätt val av bok för att de är måna om att elevernas valda bok ska vara på rätt nivå. Några av informanterna tar även hjälp av bibliotekspersonal, några uppger att denna personal inte finns att tillgå. Däremot visar studier av Velluto och Barbousas (2013, s. 3 – 5) att elever lägger mer tid på att välja en bok som de tror att läraren vill att de ska läsa i stället för att välja en bok de själva är intresserade av, vilket i sin tur hämmar deras lust för läsning. Utifrån resultatet går det inte att analysera huruvida detta sker, då det är lärarna som varit informanter.

Hur tillgången av skönlitteratur för syftet tyst läsning ser ut på skolorna ser olika ut enligt resultatet. Resultatet visar att skolbibliotek inte är tillgängligt på alla skolor och att de är i flera fall obemannade. Lärare använder sig i stället för boklådor de kan beställa från kommunbiblioteket där de kan önska genrer och nivå på böcker.



Tillgången till digitala verktyg och olika inläsningstjänster beskriver även lärare som saknade och att bristen av surfplattor och hörlurar innebär att de inte kan erbjuda digital läsning i den mån de önskar. Enligt skollagen (SFS 2010:800. 2 kap. 36§) ska elever i skolans alla stadier ha tillgång till ett skolbibliotek. Detta visar sig utifrån resultatet inte finnas.

Resultatet visar att lärare har regler kring den tysta läsningen. Exempelvis hur ofta eleverna får byta bok och hur det går till när eleverna ska byta bok och vart eleverna får sitta när de läser. Eleverna behöver ge böckerna de väljer en chans och för att undvika spring i klassrummet under den tysta läsningens genomförande för att det ska bli fokus på läsningen. Vi tolkar resultatet som att majoriteten av lärarna har dessa regler för att eleverna ska ha möjlighet att fokusera på läsningen och utveckla sina färdigheter, inte att dessa regler finns för att skapa disciplin. Detta kan tolkas utifrån det livsvärldsfenomenologiska perspektivet då i lärarens livsvärld kan reglerna tolkas vara till för att eleverna ska kunna utveckla sin läsning. Men för någon annan vuxen, eller eleverna, kan reglerna ha en helt annan funktion utifrån deras livsvärld. Resultatet bygger på hur lärare berättar om sin undervisning inom tyst läsning utifrån deras livsvärld, men utifrån någon annans livsvärld kan samma situation och arbetssätt tolkas helt annorlunda (Berger & Luckman, 1967, s. 210 – 211).

Resultatet visar också att under genomförandet av tyst läsning går lärare runt och låter elever läsa högt för dem. Fridolfsson (2020, s. 226) menar att tyst läsning innebär att eleverna självständigt sitter och läser tyst i en bok och att ingen vuxen lyssnar. I resultatet framkommer det att lärare går runt och lyssnar på elever för att fånga upp de som har svårt med att komma i gång med läsningen. Lärare säger även att genom att gå runt och lyssna kan de ge eleverna feedback och återkoppla till eleverna direkt om deras läsning. I Ahls studie (1998, s. 221 – 222) framkommer det tyst läsning är ett moment där eleverna får träna på sin färdighet att ta ansvar över sitt eget lärande. Men att alla elever inte klarar av det och behöver därför stöd från lärare och behöver en formativ återkoppling och att elever i de yngre åldrarna är i behov av en lärarledd undervisning. Inom det sociokulturella perspektivet finns det tre utvecklingsfaser, i det första steget utvecklar barn färdigheter med hjälp av andra som kan mer än de själva. I och med att läraren går runt och lyssnar och hjälper eleverna sker det ett socialt samspel där strategier för att bli en bättre läsare

förmedlas från läraren till eleven som eleven sedan kan använda sig av i sin fortsatta läsning (Kroksmark, 2011, s. 450 – 451).

Några lärare berättar även att de själva brukar ta en bok och läsa under tyst läsning. Detta för att visa att det inte bara är viktigt för eleverna att läsa, utan även för vuxna. Genom att sitta själva och läsa vill lärarna ge eleverna en läsande förebild då lärare anser att det är många elever som saknar förebild inom läsning. Hultgren skriver i sin rapport *Att vara en läsande förebild* (2015, s. 3 – 4) att en huvudsaklig faktor till att kunna påverka elevernas lust till läsning är just att elever behöver se vuxna läsa. Även i projektet *Lärare som läsare* kunde de se att när läraren läste själv under den tysta läsningen och blev en del av läsgemenskapen hade det en positiv påverkan på eleverna (Johansson & Hultgren, 2017, s. 5 - 6). Utifrån ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv kan detta tolkas vara en sammanflätning av två livsvärldar. Läraren vill påverka sina elever till att få en ökad läslust. Lärarens livsvärld där läsning är något positivt sammanflätas med elevens livsvärld där läsning kan vara kopplat till en annan känsla än positiv. I och med att läraren då försöker vara en läsande förebild, vill läraren förmedla sin livsvärld och kunskaper där läsning anses som något viktigt till eleven som kan ha andra åsikter kring läsning (Lilja, 2015, s. 38).

Ahl (1998, s. 221 – 222) påpekar att det är viktigt att eleverna förstår reglerna, uppgiften och ha motivationen för att kunna klara av att arbeta självständigt, som tyst läsning är. I resultatet framkommer det att lärare pratar med eleverna vad syftet med den tysta läsningen är och har diskussioner varför de tycker att både läraren, och eleverna, ska läsa tyst i en bok. Lärare synliggör syftet med den tysta läsningen för eleverna för att eleverna ska förstå syftet med det och hitta en motivation till det. Genom det sociala samspelet där olika socio- och kulturella erfarenheter möts kan de tillsammans diskutera och dela med sig av åsikter och funderingar. Vygotskij menar att lärande inte sker ensamt utan det behövs ett socialt samspel (Säljö, 2020, s. 275) vilket sker i lärares och elevers diskussioner kring vad syftet med tyst läsning är

### **5.2.2 Den tysta läsningens bidragande till undervisningen**

Enligt resultaten bidrar den tysta läsningen till att främja elevers läslust och läsförmåga. Resultatet visade också att tyst läsning kan bidra till ett lugn i klassrummet. Flertalet lärare beskriver att syftet med elevernas tysta läsning är mängdträning där elevernas läsförmåga och läsflyt prioriteras. Genom mängdträning kan eleverna även utveckla färdigheter kopplade till deras språkutveckling. Detta

innefattar bland annat lässtrategier, läsförståelse och ordförråd som förbättras hos eleverna. Detta går i linje med det Brannan, Johnson, Giles och Kent (2022, s. 2) skriver angående olika färdigheter och kunskaper elever kan få med sig av att läsa tyst. Dessa är ökad läsförståelse, ökat läsflyt och större noggrannhet i läsningen.

Även om resultat och viss tidigare forskning visar att elever som läser tyst utvecklar flertalet färdigheter och kunskaper så är forskningsrönen delade gällande huruvida eleverna faktiskt utvecklar dessa via tyst läsning. Ahl (1998, s. 85) menar att tyst läsning inte alls behöver leda till ett ökat ordförråd och förbättrad läsförmåga. Där skiljer sig studiens resultat med tidigare forskning.

En annan funktion som tyst läsning bidrar till i klassrummet är ökad läsglädje. Flertalet lärare beskriver att rätt bokval främjar läslusten hos eleverna. De beskriver att eleverna lättare finner glädje till att läsa om böckerna handlar om något som eleverna är intresserade av. Böcker som är baserade på spel ges som exempel. Detta kan kopplas till Ahl (1998, s. 86–87) forskning, där hon menar att eleverna behöver vägledas till rätt bok av läraren för att läsningen ska utmynna i något positivt.

Flertalet lärare berättar vidare att elever läser allt mindre hemma. Lärarna nämner också att de upplever att eleverna genom åren har fått mindre läslust. Orsakerna som beskrivs är att eleverna tycker det är svårt att avkoda och koncentrera sig vid läsningen. Däremot beskriver en av lärarna att anpassningar för att bibehålla elevernas koncentration, som hörselkåpor, inte längre upplevs behövas när elevernas läskod och läslust knäckts. Det kan tolkas som att eleverna upplever det lättare att koncentrera sig om de upplever läsningen som enkel och rolig. Vidare nämner lärare att de försöker vara läsande förebilder genom att också själva läsa framför eleverna. Alatalo (2011, s. 49) menar att skolan kompenserar för den eventuellt uteblivna läsningen i hemmet. Men att den inte räcker till, då elever även behöver läsa på fritiden. Hon menar att skolan bör ge eleverna möjlighet till att finna läsglädje och förstå vad läsning av skönlitteratur kan ge. Även Ahl (1998, s. 86–87) menar att elever som blir introducerade för tyst läsning via skolan också finner läsglädje.

Ytterligare en funktion som tyst läsning bidrar till i klassrummet är skapandet av trygghet och lugn hos eleverna i klassrumsmiljön. Några lärare har tyst läsning som rutin det första eleverna gör när de kommer till klassrummet på morgonen. Andra lärare använder läsningen med liknande syfte, fast under andra tider på skoldagen. Ahl (1998, s. 221 – 222) skriver om vikten av att eleverna vet vad som förväntas av dem för att den tysta läsningen ska ha en funktion. Att ha tyst läsning varje morgon

beskrivs av lärare skapa en rutin och en trygghet för eleverna att de vet vad de ska göra varje morgon och eleverna får en lugn start på dagen. Att läsa tillsammans som en rutin kan kopplas till det sociokulturella perspektivet, då Vygotskij menar att lärande inte sker ensamt utan i ett sammanhang (Säljö, 2020, s. 275).

### **5.2.3 Uppföljning av det lästa**

För att följa upp den tysta läsningen framkommer det i resultatet att lärare har olika uppgifter som är kopplade till den tysta läsningen. Forskning visar att tyst läsning ofta saknar förklaring och återkoppling från lärare vilket i sin tur gör att det saknar mening för eleverna. Får elever uppgifter eller får prata om det de läst kan eleverna lättare dra kopplingar och få en förståelse om varför de ska läsa och därav känna att det är meningsfullt (Velluto & Barbosas, 2013, s. 3 – 5). En läsaktivitet som eleverna får till den tysta läsningen som kommit fram under intervjuerna från två lärare är att eleverna får en post-it-lapp som sitter på boken där de ska skriva ner ord de inte förstår som sedan tas upp i helklass och att de till exempel ska hitta fyra ord som de tycker är svåra, så de får ett mål med läsningen. Då kan läraren återkoppla till eleverna och ge en förklaring vad orden betyder, vilket hjälper eleverna framåt. En annan uppgift som flertalet lärare använder sig av är bokrecensioner. Flera lärare nämner att deras elever får skriva bokrecensioner efter färdiglästa böcker. Däremot beskriver en lärare att bokrecensioner sker mer när alla elever läser samma bok och inte i den utsträckning som läraren skulle vilja. Eleverna får därför inte uppgiften bokrecension på samma sätt som övriga lärare i studiens elever.

Elevernas arbete med uppgifter som exempelvis bokrecensioner kan kopplas samman med ett av läroplanens syften för svenskämnet. Detta är att eleverna ska kunna återge delar av innehållet i olika texter och jämföra med egna erfarenheter och resonera om budskap i texterna (Skolverket, 2022, s. 225).

Flertalet lärare ger också eleverna möjlighet att berätta muntligt om det lästa för en klasskompis. Det kan vara att de ska berätta om huvudkaraktärerna, den röda tråden eller göra en kompis nyfiken på boken. Genom att diskutera och tala om det lästa öppnar lärare upp för eleverna att äga deras egen läsning och hitta det eleverna själva tycker är kul att läsa (Johansson & Hultgren, 2017, s. 5 – 6). I och med att eleverna får möjlighet att dela med sig av boken de själva läst och berätta om hur de själva uppfattade boken till andra berättar eleven utifrån dennes egen livsvärld, alltså utifrån sina egna erfarenheter och hur den eleven ser på världen. I samtalen möts två olika livsvärldar då den personen eleven berättar för har en egen livsvärld och där

möts två olika livsvärldar som sammanflätas där samma bok och dess innehåll kan uppfattas på två helt olika sätt av den som berättar och den som är mottagare (Lilja, 2015, s. 38).

Forskning visar att tyst läsning ofta blir självständigt och diskussioner kring det lästa sker sällan om de böcker eleverna väljer själva att läsa. Det framkommer även i forskningen att dokumentation av vad eller när eleverna läser inte finns. Vilket kan bero på att det är svårt att organisera uppgifter till den tysta läsningen samtidigt som den ska vara fri (Jönsson, 2007, s. 236 – 237). I resultatet framkommer det också att en lärare inte har uppgifter kopplade till den tysta läsningen då fokus är att de ska sitta och läsa och förstå på det viset, men också på grund av tidsbrist.

## 6. Diskussion

I detta kapitel presenteras först en resultatdiskussion i kapitel 6.1. Därefter presenteras en metoddiskussion i kapitel 6.2, som även innehåller pålitlighet och trovärdighet.

### 6.1 Resultatdiskussion

Tyst läsning är något som sker flera gånger i veckan, vid olika tider och tillfällen under skoldagarna. Hur den tysta läsningen går till ser annorlunda ut beroende på hur lärare väljer att genomföra den. I vårt resultat kan vi se att flertalet lärare har det kontinuerligt vid samma tidpunkt varje dag, på morgonen eller i slutet av en lektion. Ett par lärare hade tyst läsning som en extra uppgift när eleverna var klara med den ordinarie uppgiften. Detta kan tolkas att ett par lärare i vår studie ser den tysta läsningen som en extra uppgift. Det kan göra att de elever som har det lättare i skolan och ofta blir klara innan lektionens slut, får mer tid till den tysta läsningen än de elever som har svårigheter och sällan hinner bli klara. Mycket av uppgifterna i årskurserna 1-3 är att eleverna ska läsa, och sedan skriva något. Det kan exempelvis vara läsförståelseuppgifter, faktatexter och problemlösningsuppgifter. De elever som sällan blir klara och inte hinner med den tysta läsningen, kan vara de elever som har det svårt med läsning, och kanske är de elever som är i störst behov av den tysta läsningen. Dels för att få läsa en bok de själva har valt och tycker om, så de kan finna en glädje i att läsa, dels för att få fler tillfällen att öva sin läsförmåga med en bok som de finner intressant.

Det varierar hur valet av elevernas bok till tyst läsning går till. Flertalet av de tillfrågade lärarna handleder sina elever till ett bokval som passar deras läsnivå och intressen. Andra lärare litar på att eleverna är medvetna om vilken nivå de ligger på. Hur medvetna de är om sin egen läsförmåga beror på vilken årskurs eleverna går i är det en lärare som uttrycker. Forskning visar att om inte eleverna får stöd i sitt val av bok väljer eleverna för lätta böcker och behöver därför inte använda någon lässtrategi och utvecklas därmed inte heller i sin läsförmåga (Bergmark, 2022, s. 16). Tillgängligheten av böcker på skolorna är olika. Vissa lärare uttrycker att de har bra utbud, med skolbibliotek och skolbibliotekarier, medan andra får beställa boklådor från stadsbiblioteket då det inte finns ett tillgängligt skolbibliotek på skolan. Hur tillgängligheten ser ut av böcker på skolan kan påverka elevernas val av böcker. Finns det ett skolbibliotek med ett bra utbud som lärare och elever kan utnyttja är också chansen större att elever hittar en bok som de faktiskt vill läsa. Lärare kan också ta hjälp av skolbibliotekarierna att handleda eleverna i deras val av bok, både så den passar deras läsnivå och elevens intresse. Sannolikheten till

att det också finns böcker som passar elevernas nivå och intressen blir även större om utbudet av böcker på skolan är större. I de fallen det inte finns ett skolbibliotek med bibliotekariér på skolan läggs ansvaret på läraren att vara insatt i barnlitteratur till den grad att hen kan handleda alla sina elever till en bok som skulle intressera dem. Å andra sidan känner rimligtvis läraren sina elever bäst och vet vad de tycker om.

Majoriteten av de intervjuade lärarna har regler under den tysta läsningens genomförande. De regler som framkommer är exempelvis hur ofta eleverna får byta bok, vart de ska sitta och vilken bok de får välja. Det är en lärare som sticker ut och berättar att hen inte har några regler. Däremot har vi svårt att se att den tysta läsningens genomförande är helt i avsaknad av ramar och regler. Det kan vara att de tillfrågade lärarna har olika sätt att se på vad som är en regel och vad som är underförstått vad eleverna ska göra. Läraren som uttrycker att hen inte har regler kan tycka att de ska sitta på sin plats och läsa den bok eleverna valt är underförstått och inte en regel, medan de andra lärare som uttrycker dessa saker som regler ser på det på ett annorlunda sätt. Anledningen till dessa olika tolkningar av regler kan bero på att de har olika livsvärldar där de tolkar exempelvis, i detta fall regler, på olika sätt (Berger & Luckman, 1967, s. 210 – 211).

Under den tysta läsningens genomförande gör lärare olika saker. Flertalet av de tillfrågade lärarna går runt och lyssnar på sina elever som får läsa högt från sin bok för att sedan ge en formativ feedback till eleverna. Tre av de tillfrågade lärarna brukade själva sitta och läsa för att vara en del av den läsande gemenskapen och vara en läsande förebild för eleverna. I projektet *Lärare som läsare* beskriver Johansson och Hultgren (2017, s. 5 -6) att när lärarna själva läste under den tysta läsningen hade det en positiv påverkan på eleverna och lärarna blev en del av läsgemenskapen och kunde delta i diskussioner och samtal om det lästa. Å andra sidan uttrycker flertalet av de tillfrågade lärare att under den tysta läsningen går mycket av deras tid åt att handleda elever i val av böcker och att stötta elever som har svårigheter med läsning och koncentration. En lärare uttrycker även att hen använder den tysta läsningen för att frigöra tid för sig själv så hen kan fokusera på de elever som arbetar med lektionens huvuduppgift och mål. Utifrån resultaten tolkar vi det som att majoriteten av lärarna använder tiden eleverna läser tyst som en möjlighet att hinna lyssna på elevernas läsning och ge dem feedback, då den tiden kanske inte alltid finns där vid andra tillfällen.

Flertalet lärare beskriver att syftet med elevernas tysta läsning är att eleverna ska bli vana läsare, träna upp ett läsflyt, lässtrategier, ordförståelse och läsförståelse. Men det är

bara ett fåtal av de tillfrågade lärarna som synliggör syftet med den tysta läsningen till eleverna. För att eleverna ska klara av att arbeta självständigt, vilket tyst läsning förutsätter, menar Ahl (1998, s. 221 – 222) att det är viktigt att eleverna förstår uppgiften, reglerna och att ha en motivation till att göra uppgiften. Berättar lärare om syftet med den tysta läsningen för eleverna kan lärare ge eleverna möjlighet att vara delaktiga i sina egna lärprocesser. Vet eleverna vad syftet med den tysta läsningen kan eleverna bli medvetna om var de själva ligger i utveckling och vad de ska sträva mot. Genom detta kan eleverna bli mer motiverade att vilja utveckla sin läsning och ta ansvar över sitt eget lärande.

Något annat som undersöktes var den tysta läsningens bidragande till undervisningen och vad elevernas tysta läsning fyller för funktion i klassrummet. Flertalet lärare upplever att tyst läsning på schemat skapar trygghet och lugn i klassrummet, samt att läsningen sker vid olika tidpunkter på dagen för att skapa den lugna stunden. Flertalet lärare uppger att den tysta läsningen bidrar till möjlighet för mängdträning hos eleverna, denna mängdträning ses som viktig eftersom det upplevs att denna träning förekommer allt mer sällan i elevernas hemmiljö. Andra färdigheter som flertalet lärare nämner, som kan tolkas som positiva effekter av den tysta läsningen, är att eleverna utvecklar färdigheter. Ökade färdigheter inom läsförmåga, läsflyt, ordförråd, läsförståelse och lässtrategier som kopplas till elevers tysta läsning nämns. Vilket delvis går i linje med den tidigare forskning som finns, där Brannan, Johnson, Giles och Kent (2022, s. 2) beskriver att några av ovan nämnda färdigheter kan komma från aktiviteter som tyst läsning. Något som flertalet lärare nämner som viktigt för att den tysta läsningen ska utmynna i ovan nämnda kunskaper är läslust och läsglädje. För att eleverna ska känna läslust och läsglädje nämns rätt bok och läsning som compensation för utebliven läsning hemma som nyckelfaktorer. Några lärare beskriver utebliven läsning i hemmet som oroväckande, men att kompenserande läsning i skolan och guidning av läraren till en inspirerande bok kan bidra till att läsglädje uppkommer hos eleven. Ahl (1998) lyfter även om skolans kompensatoriska uppdrag gentemot utebliven eller minskad läsning i hemmet. Vår tolkning är att skolans kompensatoriska uppdrag i detta fall är extra viktigt för en jämlik skolgång. En lärare beskriver att hörselkåpor som behövs för att eleverna ska kunna koncentrera sig under tystläsningsstunderna inte längre används för att läsglädje har hittats. Det kan tolkas som att inspiration via rätt bok leder till läsglädje och därmed ökad koncentration hos eleverna. Det kan diskuteras huruvida det är valet av bok och ökad läsglädje eller knäckt läskod och förbättrade



färdigheter som bidrar till störst funktion i klassrummet. Ahl (1998, s. 86–87) menar att eleverna faktiskt behöver vägledas i val av bok för att läsningen ska utmynna i något positivt. Vår tolkning är att alla dessa parametrar är beroende av varandra. När allt ovanstående samspelar ger tyst läsning en bidragande funktion i klassrummet, och bidrar då inte bara till lugn och ro, utan även till ökade färdigheter och kunskaper.

Ytterligare något som undersöktes var hur lärare följer upp elevers tysta läsning. Utifrån informanternas svar kan vi konstatera att uppföljning av det lästa sker, men på olika vis. Nästan samtliga av informanterna uppgav att de ger eleverna uppgifter utifrån det lästa. Uppföljning av det lästa är att eleverna får uppge svåra ord de upptäcker under läsningen. Denna uppgift ger möjlighet för läraren att återkoppla till eleven, så ett lärtillfälle sker. Kan läraren sammanställa betydelsen av orden och presentera dessa i helgrupp bidrar det även till ett lärtillfälle för samtliga elever då de får ta del av varandras ord. Arbetar lärare enligt ovanstående kan hen bidra till en lärsituation för alla i stället för till de elever som vågar och vill fråga om svåra ord under den tysta läsningen. Detta ser vi även vara tidseffektivt då läraren inte behöver förklara samma ord flera gånger. Däremot skulle denna uppgift kunna motverka möjligheten och uppmuntran för eleverna att vara vetgiriga och spontant fråga läraren om svåra begrepp.

Flertalet lärare använder sig också av bokrecensioner. Denna uppgift anser vi, likväl som flertalet informanter kan bidra till att böcker som elever tycker om och finner läsglädje till också sprids till andra. Detta kan ses som positivt dels för ovan nämnda, men också för de elever som inte funnit glädjen till att läsa. Det kan också hjälpa lärare att få inblick av vad eleverna tycker om att läsa, vilket kan bidra till delad glädje, både för elever och lärare. Däremot nämner en lärare att dessa bokrecensioner endast sker när eleverna läser samma bok, vilket enligt vårt tycke inte ger någon mer nytta än att lära sig skriva en recension. Har alla elever läst samma bok är det svårt att bli inspirerad till att läsa den, om recensionen läses i efterhand. Poängen att bli inspirerad saknas därför. Velluto och Barbosas (2013, s.3–5) menar att forskning säger att eleverna saknar förklaring och återkoppling till det lästa. Utifrån resultatet verkar det däremot som att eleverna tillhörande informanterna faktiskt får detta, genom bland annat ovan nämnda uppgifter.

En annan uppgift som flertalet lärare delger är att berätta om sin bok för en klasskompis, det kan vara att de ska berätta om den röda tråden, om huvudkaraktärerna eller göra en kompis nyfiken på boken. När eleverna får möjlighet att berätta för någon annan om det som de läst blir det en uppföljning på om de förstått innehållet i boken.

Johansson och Hultgren (2017, s. 5 – 6) skriver att genom att eleverna får diskutera och samtala om det de läst får eleverna en möjlighet att äga deras egen läsning och förstå vad de själva tycker är kul att läsa. Att eleverna får möjlighet att samtala om det de läst kan ses som positivt då eleverna får möjlighet att inspirera varandra och chans till att diskutera situationer utifrån deras eget perspektiv.

En lärare uppger att hen inte utdelar uppgifter till det lästa för att följa upp elevernas läsning. Det kan tyckas vara negativt då det kan tolkas som att eleverna inte får ut ett lärtillfälle ur det de läser. Däremot anser vi att den tysta läsningen ibland behöver vara kravlös för att eleverna ska finna intresse och att skolarbete även kan vara prestationslöst. Även Jönsson (2007, s. 236–237) problematiserar balansgången mellan att läsningen ska vara fri, men ändå bedömas. Även om läraruppdraget innehåller åtaganden som bedömning enligt läroplanen, anser vi att det kan vara viktigt att lära eleverna att läsning kan ske för nöjes skull, och inte bara är en skoluppgift där prestation och bedömning ingår.

## **6.2 Metoddiskussion**

Vi har använt oss av tematisk analys som vårt analysverktyg. Vi hade en kvalitativ undersökning och intervjuade åtta lärare. Intervjuerna genomfördes på ett semistrukturerat vis, vilket medförde en öppenhet för informanterna att kunna tala fritt. Vi kunde även ställa följdfrågor som inte var planerat sedan innan. Informanterna fick under intervjuerna dela med sig av sina erfarenheter och tala fritt utifrån frågorna och det ledde till att informationen upplevdes som uppriktig. En förbättringspunkt är att vi kunde ställa fler följdfrågor för ännu mer djupgående och nyanserade svar mellan informanterna. Informationen transkriberades och initiala koder skapades. Däremot går det att diskutera att även om vi genomfört den tematiska analysen enligt stegen, så har vi ändå makten att välja ut citat som representerar det som passar vår studie bäst. Detta kan påverka studien till att slutsatserna blir vinklade till vår fördel. Samt att vald metod i synnerhet få antal informanter jämfört med hela lärarkåren bidrar till att resultatet på ett vis inte blir generaliserbart.

### **6.2.1 Pålitlighet och trovärdighet**

Studiens pålitlighet och trovärdighet uppnås genom att metoden som används för denna studie är beprövad och godkänd, detta beskrivs i metodkapitlet, vilket är kapitel 4. Studien är förankrad i tidigare forskning och sanningskriterierna är uppfyllda. Vidare är konfidentialitetskravet uppfyllt då det inte går att koppla de åtta informanterna till deras identitet på grund av anonymitet. Våra två teoretiska

perspektiv bidrog även till detta då de användes i tolkning tillsammans med det insamlade materialet från intervjuerna. Studiens tre forskningsfrågor är besvarade och är transparent beskrivna. Samtliga källor har referens, därav anses de forskningsetiska reglerna och kraven vara uppfyllda. Med anledning av detta anser vi att studien är regelrätt genomförd och därmed pålitlig och trovärdig.

### **6.2.2 Sanningskriterier**

Resultatet som studien visat anser vi som rimligt utifrån empirin. Detta har gjorts via en tematisk analys där informanternas svar tydligt har lästs igenom, kodats och kategoriserats. Detta har gjorts utifrån (Braun & Clarke, 2006). Bryman (2016) beskriver även fyra delkriterier för att en studie ska anses som tillförlitlig, som vi även förhållit oss till samt diskuterat i kapitel 4, metod. Studien är också förankrad i tidigare forskning inom ämnet och åtta informanter har även bidragit med sina erfarenheter. Därav kan det tolkas att det inte finns någon anledning till att ifrågasätta studiens rimlighet. Tivenius (2015, s. 25) beskriver att en studies sanningskriterier bland annat består av rimlighetskriteriet. Uppfyller en studie rimlighetskriteriet betyder det att tolkningen av studiens resultat är rimligt. Med anledning av ovanstående redogörelser för hur vi genomfört studien via en tematisk analys anses studiens rimlighetskriterier vara uppfyllda.

Koherensskriteriet är även det en del av sanningskriterierna. Tivenius (2015, s. 25) skriver att koherensskriteriet är uppfyllt om studien är logisk och inte säger emot sig själv. Uppfyller studien kriteriet innebär det att bakgrund inom ämnet och teoretiskt perspektiv går att sammankoppla med resultatet i studien. Samtliga delar i studiens resultat bidrar till uppsatsens helhet, oavsett storlek. Därmed anses koherensskriteriet som uppfyllt.

Korrespondensskriteriet är det tredje och sista sanningskriteriet. Kriteriet innebär att vår tolkning av resultat motsvarar det valda teoretiska perspektivet (Tivenius, 2015, s. 25). Detta sanningskriterium är uppfyllt då vi arbetat utefter att vara distanserade till studiens resultat och inte blandar in egna tankar och värderingar som i sin tur påverkar resultatet. Korrespondensskriteriet anses därför vara uppfyllt. Detta för att resultatet är formulerat på samma abstraktionsnivå som det teoretiska perspektivet.

## 7. Avslutning

Detta kapitel innehåller två delar. Den första delen, 7.1 *Sammanfattande slutsatser*, innehåller en sammanfattning av studien och svar på våra forskningsfrågor. Den andra delen, 7.2 *Framtida forskning*, innehåller förslag på framtida forskning inom ämnet som skulle kunna utveckla studien.

### 7.1 Sammanfattande slutsatser

Denna studie har en kvalitativ ansats byggd på semistrukturerade intervjuer, där åtta informanter intervjuades. Syftet med studien var att undersöka och fördjupa kunskapen angående hur lärare i årskurs 1-3 berättar att de arbetar med elevers tyst läsning. Studiens resultat visar att lärare har tyst läsning flertalet gånger i veckan. Lärarens arbetssätt skiljer sig mellan informanterna.

Arbetssätt som nämns, kretsar kring olika regler som de flesta av informanterna beskriver att de följer. Dessa är att eleverna ska sitta på sin plats och läsa en bok, att eleverna måste ge boken en chans och att eleverna ska välja en bok som stämmer överens med elevens läsnivå. Under tiden eleverna läser ägnar sig lärarna åt diverse uppgifter som skiljer sig åt mellan de intervjuade lärarna. Lärarna går runt och lyssnar på eleverna, tar närvaro, stöttar eleverna i val av bok, hjälper elever med skolarbete och läser själva för att förmedla läsintresse. Slutsatsen i och med detta är att lärarnas arbetssätt med tyst läsning syftar till ovanstående nämnda uppgifter samt att förutsättningar i form av tillgång till skolbibliotek och regler formar förutsättningarna till att arbeta med tyst läsning. Vår tolkning är att både förutsättningarna till val av bok och regler är beroende av varandra för att lärarna ska kunna genomföra tyst läsning.

Den funktion som lärare anser att tyst läsning i klassrummet fyller är utvecklade färdigheter i elevernas språkutveckling. Detta nämns vara ett ökat läsintresse, ökade kunskaper gällande läsförståelse, lässtrategier, läsflyt, mängdträning, avkodning, meningsuppbyggnad, grammatik och ett ökat ordförråd. Slutsatsen som dras av detta är att ovanstående färdigheter utvecklas med hjälp av den tysta läsningen. Därmed är skolans kompensatoriska uppdrag med tyst läsning i skolan viktigt för att eleverna ska kunna utveckla dessa färdigheter, då läsning inte alltid förekommer i elevernas hemmiljö.

Lärare följer upp elevernas tysta läsning genom uppgifter av olika slag. Dessa uppgifter används till olika syften. Dels för att eleverna ska bli intresserade av

läsning, dels för att läsandet ska kännas meningsfullt. Uppgifterna som används är att eleverna får möjlighet att skriva svåra ord på en post-it lapp samt bokrecensioner både skriftligt och muntligt. Slutsatsen är att ovanstående uppgifter används för att följa upp elevernas tysta läsning i skolan. Dessa uppgifter används för att den tysta läsningen ska bli meningsfull, samtidigt går det att problematisera huruvida uppföljning av den tysta läsningen ska utformas för att både kunna bedömas och främja elevernas läsglädje.

## **7.2 Framtida forskning**

Under arbetet med denna studie framkom det att val av bok är centralt. Utifrån informanternas beskrivelser verkar det som att skolorna har olika förutsättningar kring skolbibliotek och dess utbud. Det väckte tankarna till en fortsatt studie med inriktning på just detta. Ett framtida forskningsfält skulle kunna vara huruvida elevers läsutveckling och läsintresse främjas om eleverna har tillgång till ett heltidsöppet bemannat skolbibliotek eller inte. För att utveckla studien ytterligare skulle observationer och intervjuer med både bibliotekspersonal, lärare och elever gynna en mer nyanserad bild.

# Referenslista

Ahl, A. (1998). Läraren och läsundervisningen: En studie av åldersintegrerad pedagogisk praktik med sex- och sjuåringar. Diss. Umeå universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:156246/FULLTEXT02.pdf> [Hämtad: 2023-04-04]

Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk f-3*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet] Hämtad 2023-06-05.

<https://www.spsm.se/globalassets/funktionsnedsattning/avhandlingar/skicklig-las--och-skrivundervisning-i-ak-1-3-alatalo-tarja.pdf>

Berger, P. & Luckmann, T. (1967). *The social Construction of Reality*. Allen Lane.

Bergmark, U. (2022). Forskning och utveckling i förskola och skola. FUFOS, 1,6-20. [https://www.pitea.se/contentassets/oe87a9d611874b9aaf0e163835468c/fufos\\_vol-1\\_nr-1\\_-2022\\_dalhback\\_manderstedt.pdf](https://www.pitea.se/contentassets/oe87a9d611874b9aaf0e163835468c/fufos_vol-1_nr-1_-2022_dalhback_manderstedt.pdf)

Brannan, L. Johnson, B. Giles, N. & Kent, A. (2022). *The beliefs and practices of second grade teachers who implement independent reading and its effects on students' reading achievement and reading volume*. The language and literacy spectrum, volym (30), 1-34.

[https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1263183.pdf?fbclid=IwAR1jYEuwpALDrTZh7jXonEOCb6XD6z25sE\\_6G2GchtMfB6K-aYBDyGnQKG4](https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1263183.pdf?fbclid=IwAR1jYEuwpALDrTZh7jXonEOCb6XD6z25sE_6G2GchtMfB6K-aYBDyGnQKG4)

Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. Qualitative research in psychology, 3, 77-101.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp0630a>

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur.

Duke, N. & Pearson, P. D. (2002). *Effective practices for developing reading comprehension*. In A. Farstrup & J. Samuels (Eds.), What research has to say about reading instruction (3rd ed.) (pp. 205-242). Newark DE: International Reading Association.

- Ewald, A. (2007). *Läskulturer: Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Diss. Malmö högskola. <https://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404392/FULLTEXT01.pdf> [Hämtad: 2023-04-03]
- Fridolfsson, I. (2020). *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. Tredje upplagan. Studentlitteratur
- Hultgren, F. (2015). *Att vara en läsande förebild*. Skolverket. <http://hb.diva-portal.org/smash/get/diva2:857415/FULLTEXT01.pdf> [Hämtad: 2023-04-13]
- Johansson, M. & Hultgren, F. (2017). *Didaktik för fri läsning*. Skolverket. <http://hb.diva-portal.org/smash/get/diva2:1173355/FULLTEXT01.pdf> [Hämtad: 2023-04-12]
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3*. Diss. Malmö högskola. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404414/FULLTEXT01.pdf> [Hämtad: 2023-04-04]
- Kroksmark, T. (red.) (2011). *Den tidlösa pedagogiken*. (2., [rev.] uppl.) Studentlitteratur.
- Lilja, A. (2015). Hur lärande kan möjliggöras och hindras i skolan. Bengtsson, J. & Berndtsson, I. C. (Red.) *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv* (s. 35-52). Gleerups.
- Reedy, A. & De Carvalho, R. (2021). *Children's perspectives on reading, agency and their environment: what can we learn about reading for pleasure from an East London primary school?*, 49, no2, 134-147.  
<https://doi/epdf/10.1080/03004279.2019.1701514?needAccess=true&role=button>
- Sanden, S. (2012). Independent reading: Perspectives and practices of highly effective teachers, *Reading Teacher*, 66 (3), pp. 222-231.  
<https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/TRTR.01120> [Hämtad: 2023-04-12]
- Savasci, M. & Akiel, A.S. (2022). *Investigating the Comparative Effects of Sustained Silent Reading, Assisted Repeated Reading, and Traditional Reading*. 33, no1, 173-200. <http://dx.doi.org/10.15639/teflinjournal.v33i1/173-200> [Hämtad: 2023-04-17]
- SFS 2010:800. Skollag. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800) [Hämtad: 2023-04-11]

Skolverket. (2007). *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995-2007.*

<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a656381/1553959581507/pdf1757.pdf> [Hämtad: 2023-04-04]

Skolverket. (2021). *Lärarprognos 2021. Redovisning av uppdrag att ta fram återkommande prognoser över behovet av förskollärare och olika lärarkategorier.*

<https://www.skolverket.se/download/18.6329a74617d2df55f5b1481/1638533211896/pdf8945.pdf> [Hämtad: 2023-05-11]

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet.* Skolverket.

<https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2022/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet---lgr22> [Hämtad: 2022-04-04]

Skolverket. (2023). *Nya språket lyfter. Bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans årskurs 1-6.*

<https://www.skolverket.se/getFile?file=11236> [Hämtad: 2022-04-11]

Säljö, R. (2020). *Den lärande människan - teoretiska traditioner.* Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.), *Lärande, skola, bildning.* (5 uppl. s. 225-286). Natur & Kultur.

Tivenius, O. (2015). *Uppsatsens inre liv.* Studentlitteratur.

Velluto, R. and Barbousas, J. (2013) "Silencing Reading, Silencing the boys: Using action research to investigate silent reading programs and its effects on boys' literacy skills," *Networks: An Online Journal for Teacher Research*: Vol. 15: Iss.

1. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1152427.pdf> [Hämtad: 2023-04-12]

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningsed.* [Elektronisk resurs]. (Reviderad utgåva). Vetenskapsrådet. [https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed\\_VR\\_2017.pdf](https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf) [Hämtad: 2022-04-04]



## Bilaga 1

### Missivbrev

*Information om deltagande i undersökning om lärares arbete med tyst läsning.*

Du tillfrågas härmed om deltagande i vår undersökning. Syftet med denna uppsats är att undersöka och fördjupa kunskapen angående hur lärare i årskurs 1-3 berättar att de arbetar med elevers tysta, individuella läsning. Vårt syfte är att undersöka på vilket sätt lärare arbetar med tyst läsning i klassrummet, vad lärare anser att tyst läsning bidrar till och hur elevers tysta läsning följs upp.

I denna studie planeras åtta-tio personer att ingå. Anledningen till att just du är tillfrågad är för att du arbetar som lärare i årskurs 1-3, undervisar i ämnet svenska, samt att vi träffats tidigare i skolverksamheten.

Som vår eventuella informant innebär det att du blir intervjuad utifrån studiens forskningsfrågor. Intervjun förväntas ta ca 30 minuter, på din arbetsplats eller annan överenskommen plats. Dina svar kommer att användas för att ge lärares syn på det ämne vi valt att skriva om. Du kommer vara anonym, det kommer inte gå att koppla dina svar till dig personligen.

Det insamlade materialet kommer att spelas in för att sedan transkriberas. Detta får du godkänna innan inspelningen sker. De som kommer få tillgång till det inspelade materialet kommer att vara undertecknade och examinator vid Mälardalens Universitet. Det inspelade materialet kommer att raderas efter att uppsatsen blivit godkänd.

Ditt deltagande i undersökningen är helt frivillig. Du har rätten att när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering och utan några konsekvenser för dig.

Undersökningen kommer presenteras i form av en uppsats vid Mälardalens Universitet, som i sin slutversion läggs ut på databasen DiVA. När uppsatsen publicerats kan du som medverkande få tillgång till den.

#### *Hälsningar*

Irma Borg, Student, 0760850496, [ibg19001@student.mdu.se](mailto:ibg19001@student.mdu.se)

Hanna Svensson, Student, 0767134854, [hsn19005@student.mdu.se](mailto:hsn19005@student.mdu.se)

Anna Jungstrand, Handledare, 016-15 36 20, [anna.jungstrand@mdu.se](mailto:anna.jungstrand@mdu.se)

# Bilaga 2

## Intervjufrågor

### Bakgrundsfrågor om läraren

Vad har du för utbildning?

Hur länge har du arbetat som lärare?

### Bakgrund om tyst läsning

Förekommer tyst läsning i ditt klassrum?

Kan du beskriva hur elevers tysta läsning sker i ditt klassrum? (När? Finns regler hur den tysta läsningen går till? Ex, byte av bok, sittplatser)

Kan du uppskatta hur mycket dina elever läser tyst under en vecka?

Vad gör du som lärare när eleverna läser?

Vem väljer det som ska läsas? (tyst läsning)

Hur ser tillgängligheten till skönlitteratur för ändamålet tyst läsning ut på skolan?

Om ja, hur ser det ut?

Om nej, används kommunbiblioteket?

Tycker du att dina elever är medvetna om vilken nivå de ska välja på böcker?

Brukar du hjälpa dina elever att välja bok?

Erbjuds eleverna olika medier till den tysta läsningen? Isåfall vilka?

Kan alla elever ta del av dessa medier?

### Den tysta läsningens bidragande

Vad anser du att syftet med dina elevers tysta läsning är?

- Synliggörs detta syfte till eleverna?

Får eleverna någon uppgift kopplat till den tysta läsningen?

Om ja, kan du ge några exempel?

Om nej, finns det någon tanke bakom det?

Vad anser du att den tysta, individuella läsningen bidrar till i din undervisning?

Ser du några potentiella hinder med den tysta läsningens upplägg? Berätta mer!

### Uppföljning

Följs den tysta läsningen upp?

Om ja, på vilket sätt?

### Avslutande frågor

Vill du lägga till något mer?